

اللغويات الاجتماعية
واكتساب اللغة الثانية
تعلم استعمال اللغة في السياق

تأليف

Kimberly L. Geeslin كمبرلي ل. جيسلين

Avizia Yim Long و أفيزيا يم لونج

ترجمة

الأستاذ الدكتور إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

aboheimed@yahoo.com



Title: Sociolinguistics and second language acquisition: learning to use .language in context

.Authors: Geeslin, Kimberly L

Authorized translation from English language edition published by Routledge, an"
. "imprint of Taylor & Francis Group LLC

ISBN ٩٧٨-٠-٤١٥-٥٢٩٤٨-٨ (Pbk)



ح جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية ١٤٤٠هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جيسلين ، كمبرلي

اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية تعلم استعمال اللغة في السياق /كمبرلي جيسلين ؛ اڤيزيا لونج ؛ إبراهيم أبوحيمد. – الرياض ، ١٤٤٠هـ

.ص ؛ ١٧*٢٤ سم

ردمك: ٠-٥٨٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨

١- اللغة ، أ.لونج ، أفيزيا(مؤلف مشارك) ب.أبوحيمد ،ابراهيم (مؤلف مشارك)
ج. العنوان

ديوي ٤٠٠ ١٤٤٠/١٦٤٣

رقم الإيداع: ١٤٤٠/١٦٤٣

ردمك: ٠-٥٨٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨

ترجمة عن الأصل مُرخص بها ومُحكمة علميًا



اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية

هذا الكتاب: "اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية" هو كتاب جامعي يصل بين اللغويات الاجتماعية وعلم اكتساب اللغة الثانية، ويستكشف سبل تأثير السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية. كما يستعرض أسس اللغويات الاجتماعية، ويقدم إيضاحًا لنظريات متعددة في اللغات الثانية ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية، ويلخص الكم المتزايد من البحوث التجريبية بما في ذلك أمثلة من لغات متعددة ويناقش تطبيقات اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية. وقد كتب هذا الكتاب لقراء ذوي تخصص عميق في هذا الميدان، ويتضمن الكتاب جداول ملخصة وقراءة إضافية، وأسئلة للمناقشة، وأنشطة تطبيقية في كل أجزاء الكتاب، وهذا العمل مناسب جدًّا لطلاب المستويات العليا الجامعية أو طلاب الدراسات العليا في تخصص اكتساب اللغة الثانية والتعليم، كما أنه ذو أهمية كذلك للباحثين في اكتساب اللغة الثانية، وتدريس اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية.

كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L. Geeslin بروفيسورة في جامعة إنديانا Indiana في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي محررة كتاب: دليل اكتساب اللغة الإسبانية بوصفها لغة ثانية The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (٢١٠٣) وقد نشرت بحوثًا علمية في مجلة: دراسات في اكتساب اللغة الثانية Studies in Second Language Acquisition و مجلة تعلم اللغة Language Learning.



أفيزيا يم لونج Avizia Yim Long طالبة دكتوراه في اللغويات الإسبانية في جامعة إنديانا، وتشمل اهتماماتها البحثية اكتساب اللغة الثانية مع عناية خاصة بمتعلمي الإسبانية من الناطقين باللغة الكورية، كما تشمل اللغويات الاجتماعية.



اللغويات الاجتماعية
واكتساب اللغة الثانية
تعلم استعمال اللغة في السياق

كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L Geeslin. و أفيزيا يم لونج Avizia Yim Long





أهدي هذا العمل إلى المعلمين: إلى أولئك الذين منحوني أساسا قويا، وإلى أولئك الطلاب الذين علموني كثيرا، وإلى أولئك الذي منحوني الشعور بالطمأنينة لأني أعرف أن أطفالي في أيد أمينة، كما أهديه إلى أولئك الأشخاص في حياتي الشخصية الذين يعلمونني يوميا.

كمبرلي ل. جيسلين Kimberly L. Geeslin

أهدي هذا العمل إلى معلمي ومربيّ وزملائي وعائلتي وأصدقائي. كما أهدي هذا العمل بوجه خاص ل كيم جيسلين Kim Geeslin تلك المعلمة الرائعة والمربية والزميلة والأم والصديقة.

A vizia Y. Long

أفيزيا يم لونج

















الجداول:







الأشكال:



الأمثلة:





مقدمة المترجم:

إن العلاقة بين اللغة والمجتمع علاقة وطيدة، كما أن للعلاقة بين اللغة والمجتمع تأثيرًا في تعليم اللغات الأجنبية. و"يحتاج متحدث أي لغة إلى استخدام تنوعات مختلفة حسب المواقف التي يمر بها... وحسب العوامل الأخرى المؤثرة في الموقف اللغوي. إن العمر والجنس، والخلفية الاجتماعية، والمكانة الاقتصادية، تتحدد من خلال الاختيارات اللغوية. كما أن المتحدث يريد من خلال استخدامه اللغة أن يظهر وضعه الاجتماعي، والاقتصادي، وانتماءه الجغرافي. فعلى سبيل المثال قد يختار المتحدث استخدام لهجته المحلية في مواقف لإظهار وضعه الاجتماعي أو انتمائه لقومه، وقد يختار في مواقف أخرى الابتعاد عن لهجته المحلية لإظهار انتمائه لمجتمع أكبر أو هوية تتغلب على هويته الإقليمية Nardy، Aurélie et al., (٢٠١٣).

وتعرف اللغويات الاجتماعية بصفة عامة بأنها: دراسة اللغة في إطار علاقتها بالمجتمع، لذا كان من الطبعي أن يلتقي هذا العلم مع غيره من العلوم ذات الصلة، فهو يلتقي مع علم اللغة، كما يلتقي مع علم الاجتماع، وعلم دراسة الأجناس (الأنثروبولوجيا)، وغير ذلك من العلوم، ولكن وعلى الرغم من هذا الالتقاء فإن اللغويات الاجتماعية تتميز باهتمامها باللغة والمجتمع في إطار تأثير كل منهما في الآخر.

وهذا التعريف الشائع السابق للغويات الاجتماعية تعرض لبعض النقد؛ إذ يتسم هذا التعريف بالعمومية بحيث يصبح مجال اللغويات الاجتماعية علمًا واسعًا لا تكاد تجد له حدودًا. ولو كان تعريف اللغويات الاجتماعية بهذه السهولة والعمومية لأضحى كل حدث لغوي يشكل فرعًا من فروع اللغويات الاجتماعية؛ إذ إن هناك أبعادًا اجتماعية في أي استخدام طبعي للغة، وهذه الأبعاد الاجتماعية هي التي تملي اختيار



الشـــكل اللغوي ســـواء أكان ذلك مكتوبًا أم منطوقًا. LIamas, and Stockwell (٢٠٠٢:١٥٠).

وما دامت اللغويات الاجتماعية لا يشـــمل كل الجواب اللغوية دون قيود، فإننا محتاجون إلى تعريف أدق للغويات الاجتماعية، فيمكن حينئذ أن تعرف اللغويات الاجتماعية بأنها: دراســـة المؤشـــرات اللغوية الدالة على الأبعاد الثقافية والمكانة الاجتماعية LIamas، (٢٠٠٢:١٥٠) Barmen, and Stockwell.

إن هذا التعريف أكثر دقة؛ إذ إنه يشمل دراسة اللغة دراسة تأخذ بعين الاعتبار تلك القوى أو الاعتبارات الاجتماعية المؤثرة في الأحداث اللغوية. إن اللغويات الاجتماعية ليس مجردَ مزجٍ بين علم اللغة والمجتمع، بل هو أبعد من ذلك، كما يرى هايمز، بل لا بد من البحث عن العلاقة بينهما في إطار منهجية واضحة Hymes, (١٩٧٤: ٧٦). ويعني هذا أنه ليس كلُّ مؤشرٍ لغويٍّ يدخل في دراسة اللغويات الاجتماعية ما لم يكن دالًّا على أبعادٍ ثقافيةٍ ومكانةٍ اجتماعيةٍ، ومن أمثلة ذلك:

- اللهجات بصفة عامة (سواء كانت لهجات بلد ما أو منطقة أو فئة معينة أو حرفة ما أو لهجة الفرد ذاته)؛ إذ يمكن أن تشير أيٌّ من تلك اللهجات إلى أبعادٍ ثقافيةٍ أو مكانةٍ اجتماعيةٍ ذاتِ ارتباطٍ مباشرٍ بتلك اللهجات. فقد يشير استخدام لهجة لمنطقة ما أو فئة ما إلى مكانة اجتماعية، أو اقتصادية مستحقة، أو محاولة الظهور بتلك المكانة من خلال تبني أو استخدام لهجتها.
- استخدام أصوات لهجة ما أو مفرداتها، ليشير بذلك إلى انتمائه إلى مكانة اجتماعية أو اقتصادية.

إن هذا التعريف السابق الذي يأخذ المؤشرات اللغوية الدالة على الأبعاد الثقافية والمكانة الاجتماعية يتيح لنا في اللغويات الاجتماعية أن نأخذ أدوات التحليل اللغوي للغة في مستوياتها المختلفة (الأصوات والتراكيب، المفردات، تحليل الموسوعات اللغوية، وتحليل الخطاب والتداولية) مع دراسة تأثير وتأثير تلك المستويات اللغوية بالانتماء العرقي

والجنس (ذكر وأنثى) والمنهج (الأيديواوجيا) والطبقة الاجتماعية LIamas، and Stockwell (٢٠٠٢:١٥٠).

ويمكننا القول إن اللغويات الاجتماعية هي باختصار دراسة التنوع اللغوي والتغير اللغوي المرتبط بقيم اجتماعية أو تنوعات ذات صلة بالمجتمع.

و تعد اللغويات الاجتماعية من العلوم الحديثة نسبيًّا مقارنة بغيرها من فروع علوم اللغة، وعلى الرغم من حداثته فإن لعلماء اللغة العربية باعًا لا يُجحَد في هذا المجال، وإن لم تأت دراساتهم تحت مسمى اللغويات الاجتماعية؛ فقد درس علماء اللغة العربية منذ زمن مبكر كثيرًا من القضايا اللغوية ذاتِ الصلة باللغويات الاجتماعية، ويمكننا أن نشير على نحو مقتضب إلى أنه كان لعلماء العربية يد طولى في (دراسة اللهجات العربية، ودراسة المذموم والمستحسن من اللهجات العربية، وتبني منهج لغوي واضح في تدوين الفصحى واستخلاص قواعد لها، وهو أشبه ما يكون بمنهج اللغويات الاجتماعية في جمع المادة اللغوية).

ولا نأتي بجديد إذا قلنا إن كثيرًا من علوم البلاغة العربية ذات صلة بقضايا كثيرة في اللغويات الاجتماعية، فعلم المعاني-على سبيل المثال- ذو صلة وثيقة باللغويات الاجتماعية في كثير من جوانبه، آية ذلك أن السكاكي عرّف علم المعاني بقوله: "هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها من الخطأ في تطبيق الكلام على ما تقتضي الحال ذكره" (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٨٤)، كما عرف الخطيب علم المعاني بقوله: "علم يعرف به أحوال اللفظ التي بها يطابق مقتضى الحال" (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٨٤). ولا يخفى أن علم المعاني بهذا التعبير ذو صلة مباشرة بالدراسات اللغوية الاجتماعية. وكذلك الحال مع علم البيان، وقد عرفه القزويني بقوله: علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في



وضوح الدلالة (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٣٢٦). وعلم البيان بهذا التعبير، هو الآخر ذو صلة مباشرة بالدراسات اللغوية الاجتماعية كذلك، فهو أشبه بما سبق أن ذكرناه من اختلاف المستويات اللغوية التي تختلف حسب اختلاف الطبقة الاجتماعية أو الثقافية.

وفي مراعاة مقتضى الحال، يقول الخطيب القزويني عن مراعاة مقتضى الحال: "إن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، ومقام التقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين مقام خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل، ومقام الإيجاز يباين مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذكي يباين خطاب الغبي. وارتفاع شأن الكلام في الحسن والقبول بمطابقته للاعتبار المناسب وانحطاطه بعدم مطابقته له" (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٨٠).

والفصاحة في البلاغة العربية تكون للكلمة المفردة كما تكون للكلام والمتكلم؛ ففصاحة الكلمة المفردة تكون بخلوصها من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس اللغوي. وفصاحة الكلام تكون بخلوصه من ضعف التأليف وتنافر الكلمات والتعقيد. وفصاحة المتكلم هي ملكة يقتدر بها على التعبير عن المقصود بلفظ فصيح (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٨٣). "وللبلاغة طرفان: أعلى إليه تنتهي وهو حد الإعجاز وما يقرب منه، وأسفل منه تبتدئ وهو ما إذا غير الكلام عنه إلى ما هو دونه التحق عند البلغاء بأصوات الحيوانات وإن كان صحيح الإعراب وبين الطرفين مراتب كثيرة متفاوتة" (الخطيب القزويني، ١٤٠٠: ٨٢). إن ما سلف من حديث علماء العرب القدماء عن فصاحة الكلمة والكلام والمتكلم، هو ما يقوله علماء اللغويات الاجتماعية من عدم الاكتفاء بالكفاية اللغوية بل الحديث عن الكفاية اللغوية الاجتماعية والكفايات اللغوية الأخرى.

إن تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة لا تعطي أهمية للغويات الاجتماعية سواء أكان ذلك في إعداد المواد التعليمية أم في داخل قاعات الدراسة أم في الاختبارات سواء أكانت تحصيلية أم معيارية.

وقد جاء هذا الكتاب الذي بين أيدينا (اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية) ليبرز للمهتمين أهمية اللغويات الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية. وقد ابتدأ الكتاب بتمهيد للموضوع متضمنا الإجابة عن السؤال: ماذا تعني اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية، وقد خصص فصلًا عن التنوع اللغوي الاجتماعي، وقد تحدث الكتاب كذلك عن مفاهيم أساس في اللغويات الاجتماعية وكيف تتنوع اللغات، وقد ساق دراسات لحالات من التنوع اللغوي، ومن ذلك: التنوع الصوتي في اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، التنوع التركيبي في اللغة الصينية، التنوع التداولي في الإسبانية، وقد خصص الكتاب مكانًا للحديث عن انعكاس الخصائص الاجتماعية على التنوع اللغوي. وفصل الحديث عن دور الجنس، ودور العمر، ودور العرقية في التنوع اللغوي. إلى ذلك فالكتاب يتحدث عن قضايا مهمة أخرى في تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة واكتساب اللغات الثانية بصفة خاصة، ومن ذلك إلقاء الضوء على بعض البحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ودور الدراسة في الخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية. كما تطرق الكتاب لدمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية.

والكتاب بصفة عامة يقدم عرضًا متكاملًا ومترابطًا وإن كان يحتاج في بعض جوانبه إلى خلفية عميقة في اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغات الثانية. وقد جاءت ترجمة هذا الكتاب إسهاما في ملء الفراغ في المكتبة العربية في ميدان اللغويات الاجتماعية بصفة عامة، واللغويات الاجتماعية، واكتساب اللغات الثانية بصفة خاصة.



وقد واجه المترجم كثيرٌ من الصعوبات والتحديات في هذه الترجمة، فالكتاب -على سبيل المثال- مليء بالأمثلة من لغات مختلفة، كما أنه يضم مصطلحات كثيرة متنوعة دقيقة.

وفي الختام أقدم هذا العمل للقارئ العربي المهتم باللغويات الاجتماعية، الذي يدرك مكانتها في اكتساب اللغات الأجنبية.



مراجع مقدمة المترجم:

- Nardy , Aurélie, Chevrot , Jean-Pierre and Barbu , Stéphanie. The acquisition of sociolinguistic variation: Looking back and thinking ahead١, Linguistics ٢٠١٣; :(٢)٥١ 255 – ٢٨٤
- LIamas, Barmen, and Peter Stockwell (2002) Sociolinguistics, in An Introduction to Applied Linguistics, ed Norbert Schmitt, pp.١٥٠
- Hymes, H (1974) Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. ٧٦
- الخطيب القزويني (1400)الإيضاح في علوم البلاغة، بيروت، دار الكتاب اللبناني.



تمهيد

على الرغم من أن الكفاية النحوية grammatical competence كانت بصفة عامة مدار اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، فإنه من المعروف على نطاق واسع أن تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية sociolinguistic competence ضروري كي يتمكن المتعلم من التواصل بفعالية. وتناول هذا الكم المتزايد من البحوث التي قامت بسد الفجوة بين اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية طرق تأثير السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة الثانية. وتواجه المتعلمين تنوعات لغوية مختلفة في المدخلات اللغوية. ودلالة هذه المدخلات مقيد بخصائص المتكلم، والمنطقة الجغرافية التي حدث فيها التفاعل. إضافة إلى ذلك يجب على المتعلم أن يفسر المعلومات الاجتماعية المتضمَّنة في المجالات التي يتلقونها. ويجب على المتعلم، علاوة على ذلك، أن يكتسب القدرة على تنويع لغته استجابة للعوامل الاجتماعية من أجل إنتاج لغة مناسبة لغرضه من التواصل، وملائمة لتوقعات المخاطبين. وأخيرًا، فإنه يجب على المتعلم أن يدرك الوسائل التي نقلت المعلومات الاجتماعية في اللغة من أجل أن يتمكن المتعلم من تطوير لغته وتحديد هويته في اللغة الثانية. وقد قام الباحثون في هذه المواضيع ببحوث تجريبية في مجالات واسعة في اللغات الثانية، وتشمل على الأقل اللغة الألمانية والإسبانية والإنجليزية والفرنسية والصينية، إضافة إلى بحث نظري لكيفية تمكن العقل البشري من التعرف والإنتاج والتخزين لتراكيب متنوعة وهذا العمل يقدم مفاهيم ضرورية في اكتساب اللغة الثانية، ولهذا ينال اهتمام القراء ذوي الخلفية في اكتساب اللغة الثانية، وفي اللغويات الاجتماعية وعلم اللغة النفسي Psycholinguistics وعلم الكلام والسمع Speech and Hearing Sciences والأنثروبولوجي Anthropology واللغويات Linguistics والتربية.

ونظرًا لأهمية هذا المجال من البحث وقلة البحوث الحالية فيه، فإن هذا الكتاب له أهداف ثلاثة، الهدف الأول: تقديم عرض للبحوث التي تناولت العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية تناولًا واسعًا يتضمن مناهجَ مختلفة وعميقة لتقديم معلومات مناسبة

كمًا وكيفًا لمستوى فصل دراسي جامعي. وعلى الرغم من أن هناك أعمالًا أخرى تغطي قضايا اجتماعية في تعلم اللغات وتعليمها، فإنها أقل فائدة بوصفها مراجعَ علمية، لأن سعة العرض تأتي على حساب التركيز في المحتوى للقضايا الأساس في اللغويات الاجتماعية للغة الثانية. إلى ذلك، فإن الدراسات ذات الموضوع الواحد Monographs لمنهج واحد للعوامل الاجتماعية في اللغات الثانية أو مجموعة التحليلات التجريبية Empirical Analyses لبيانات عنصر واحد تمثل قواعد أساسًا لدفع البحث قدمًا في هذا الحقل، ولكنها لا تأتي لتقدم نظرة سياقية بحيث تضم مناهج متعددة وتعليم لغات ثانية، وطرق تحليل. لذا واستجابة للحاجة إلى مصادر أكاديمية ذات شمول مناسب، فإن هذا الكتاب يهدف إلى أن يقدم عرضًا شاملًا لأهمية العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية، ويضع قواعد الأساس اللازمة لتقييم البحث في هذا الحقل، ومراجعة البحوث الحالية التي أجريت على مجموعة من اللغات الثانية في عدد من سياقات التعلم، وقد درس هذا الكتاب كذلك مناهج نظرية مختلفة في تنوعات اللغة الثانية وبحث أثر تلك النتائج في تعليم اللغة وتعليمها.

أما الهدف الثاني من هذا الكتاب فهو سعيه إلى تقديم كتاب جامعي مناسب وسهل الحصول عليه لطلاب المرحلة العليا الجامعية وطلاب الدراسات العليا. وقد ازداد الاهتمام بالعوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية في العقد الأخير وصارت تدرس في أنحاء الدولة للطلاب المتخصصين في اكتساب اللغات الثانية أحيانًا وفي أحيان أخرى للطلاب المهتمين في دراستهم أكثر باللغويات أو اللغويات الاجتماعية.

وهذا الكتاب موجه بصفة أساس للطلاب ذوي الخلفيات في اكتساب أو تعليم اللغة الثانية، ولكنه وضع مع توقع أن يكون لدى القراء درجات معرفية متفاوتة في هذا



المجال. ونتيجة لذلك، فقد أعد هذا الكتاب بوضع فصول تمهيدية لمراجعة أهم القضايا الرئيسة في اكتساب اللغة الثانية (الفصل الأول) واللغويات الاجتماعية (الفصل الثاني والثالث). وكتب كل فصل لاحق مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجة إلى تقديم خلفيات إضافية عند الحاجة وعرض البحوث الحديثة بغض النظر عن خبرة القارئ السابقة في تنوعات اللغة الثانية. وتتناول الفصول الأخيرة أثر نتائج البحوث ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية مع العناية بالربط بين تعليم واكتساب اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية. وقد جاءت إضافة هذه الفصول لترسخ طبيعة هذا الكتاب الذي يجمع بين اختصاصات مختلفة وليمكن الوصول إلى قراء أكثر مما لو تم حصره في اهتمام أضيق. ويتمثل الهدف النهائي لهذا الكتاب بعرض تفصيلي لأهم البحوث في مجال اللغويات الاجتماعية للغة الثانية.

ويشمل هذا أهم البحوث التجريبية في هذه المواضيع إضافة إلى قراءة نقدية لتطورات المستجدات النظرية في مجال التنوع اللغوي. وهذا هو الجانب الذي سيجتذب الباحثين في مجال اللغويات الاجتماعية للغة الثانية، حتى ذوي الخبرة منهم في مجالات بحثهم. وتتمثل قيمة هذا الكتاب بالنسبة إلى الباحثين في أن هناك عدة اتجاهات بحثية حديثة تتناول العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال، تبحث نظريات التفاعل الاجتماعي والهوية الاجتماعية Social Identity جنبًا إلى جنب مع التنوع اللغوي والعوامل الاجتماعية المقيدة للتنوعات اللغوية. وعلى الرغم من هيمنة المنهج التحليلي للتنوعات اللغوية، فإن هناك مناهج بحثية معرفية للتنوعات اللغوية، ويشمل ذلك، وإن كان لا يقتصر عليها، نظرية الأفضلية Optimality Theory، الربطية Connectionism، نظرية النظم الديناميكية Dynamic Systems Theory، النظرية المركبة Complexity Theory والتناولات القائمة على الاستخدام usage-based accounts. وهذا النوع من المناهج يعني بصفة عامة أن الباحثين يعملون في إطار واحد على الرغم من أن تلك النتائج لدراسة واحدة هي ذات صلة إلى حد ما بالدراسات التي تمت من خلال اتجاهات منافسة. ومن أجل هذا، جاءت الفصول الثلاثة (الرابع

والخامس والسادس) لتعرض تلك المناهج وتطوراتها الحديثة. وعلى حد علمي، فليس هناك أعمال أخرى تقدم عرضًا متعمقًا للمناهج مثلما يقدمه هذا العمل، ومن ثم سوف يجد المتخصصون في المجال هذا الكتاب مصدرا قيما للمعلومات بالنسبة لهم لوضع نماذجهم البحثية في السياق الملائم.

ويهدف هذا الكتاب إلى تلبية الطلب المتزايد على الكتب الجامعية التي تجتاز حدود التخصص وتجمع بين اكتساب اللغة الثانية واللغويات الاجتماعية. وقد بني هذا الكتاب ليتناول هذا الموضوع من وجهة نظر عدة مناهج، مع التطلع لتضمين أمثلة بحثية من عدة لغات ثانية. وقد كتب مع الأخذ بعين الاعتبار القارئ من غير ذوي الخبرة مع تقديم مراجعة للمبادئ الأساس في اللغويات الاجتماعية اللازمة لتقييم المناهج النظرية والدراسات التجريبية المعروضة في الفصول الأخيرة. وأخيرًا يعرض الكتاب عرضًا شاملًا ونادرًا لعدة مناهج نظرية تناولت العوامل الاجتماعية في اللغات الأجنبية؛ وهذا يُمكّن ذوي الخبرة في أحد تلك المناهج النظرية من استخدام الكتاب مصدرًا للمعلومات المعاصرة في المناهج المنافسة. ونأمل أن يكون الكتاب مصدرًا معرفيًّا للطلاب والمعلمين والباحثين، علاوة على تشجيع الاهتمام وتوسيع البحوث العلمية التي تتناول التقاء اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية.



شكر

هذا المشروع تم التخطيط له ورسم معالمه منذ عدة سنوات، وقد تطور عبر الزمن نتيجة للدعم والتوجيه من كثير من الناس. وأود أن أنتهز هذه الفرصة للاعتراف بجهودهم وتأثيرهم. وسوف أوجه شكرًا خاصًّا في البداية إلى آيفي اب Ivy Ip لدعوتها لكتابة كتاب في اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية. وقد كان من المثير معرفة أن هذا الحقل من المعرفة الذي كان لفترة محدودًا نما ليستحق اهتمام البحث فيه. كما أني مدين بالشكر كذلك إلى ماي لم Mae Lum وإليس بريبوسي Elysse Preposi وليا باب- روزنفيلد Leah Babb-Rosenfeld الذين قدموا مساعدة لا تقدر بثمن في جعل عجلة هذا البحث لا تتوقف. وقد تضمنت هذه المساعدة السماح لي بضم افيزيا يم لونج Avizia Yim Long إلى بحث هذا الكتاب وكتابته، وإعجابي لا يتوقف بذكائها، واهتمامها بالتفاصيل ورغبتها في العمل الشاق وحماسها لهذا الموضوع. وعلى الرغم من أن كثيرًا من الناس لاحظوا قيم عملها الأخلاقية التي لا تتراجع، فإن ما يميزها حقيقة عن الآخرين هو جودة العمل الذي تنتجه. وهي بكل المقاييس نجم صاعد في ميدان اكتساب اللغات الثانية. لا أستطيع أن أبالغ في قيمة مشاركتها في هذا المشروع وأنا ممتنة لها بصفة خاصة لتعاوني معها. وقد أسدى كثير من الأشخاص خبراتهم ودعمهم ووقتهم في مراحل البحث والمسودات وكتابة المسودة الأخيرة لهذا الكتاب. فقداسهم كل من ستيفن فافولس Stephen Fafulasوأرنس قودميستاد Aarnes Gudmestad وأفيزيا يم لونج Avizia Yim Long وميجان سولون Megan Solonبوصفهم مساعدي باحثين في أوقات مختلفة. في التعرف على دراسات جديدة وتضمين بحوث حالية، وقد كانت مهاراتهم أساسا في كتابة مقترح البحث وفي كتابة المسودة الأخيرة. وأشكر طلابي في خريف ٢٠١٢ في الحلقة الدراسية عن المناهج لاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية، وقد كانت أسئلتهم العميقة ونقاشهم الحي معينة في التعرف على قضايا أساس في المجال إضافة إلى المشاركات الفردية بعدد من المناهج النظرية في تعلم اللغة، ومثل ذلك فقد قدم عدد من الزملاء ملحوظاتهم على المسودة الأولى وقراءة المسودة الأخيرة للتحقق من الوصف



الدقيق لبحوثهم أو لتقديم مساعدة في تحديد الإسهامات المهمة التي أضافوها للحقل. وقد قام كل واحد منهم بدور مهم في صياغة العمل في شكله النهائي، كما نقدر لهم كثيرًا استعدادهم لتقديم ملحوظاتهم في أوقات انشغالهم بأعمالهم. ومن ضمن أولئك الأصدقاء والزملاء ستيفن فافولس Stephen Fafulasوأرنس قودميستاد Aarnes Gudmestad ولورا قورزينسكي ويس Laura Gurzynski-Weiss وجاسون كيلام Jason Killam وجينيفر ليمان Jennifer Leeman وكيلي ساكس Kelly Sax ولورين شميدت Lauren Schmidt.

وأخيرًا، قدم مات كنويتMatt Kanwit مساعدة لا تُقدّر بثمن في المساعدة في المواد التعليمية في هذا الكتاب. وقد مكنته موهبته في التدريس في الفصل، المقرونة بعمق معرفته وخبرته في المجال من تقديم مساعدة لا بديل لها في هذا المشروع.

أنا ممنونة كذلك لكثيرين من مراجعي مقترح البحث ممن لم تُذكر أسماؤهم من الذين قاموا بتقديم توجيهات، وقد كان لتعليقاتهم أثر ملموس في تحسن الشكل النهائي لهذا الكتاب.

وأقدم شكرًا خاصًّا لكلٍّ من زملائنا: روب بيدينقاوس Rob Bedinghaus وسيلفينيا بونجوفانيّ Silvina Bongiovanni وجوردن قاريت Jordan Garrett وبرت لينفورد Bret Linford وميجان سولون Megan Solon وميليسا واتلي Melissa Whatley وسارا زاهلر Sara Zahler؛ فكل منهم أعطى وقته ومعلوماته intelligence وعمله الدؤوب وتشجيعه في المرحلة الأخيرة للكتاب. ولا شك أننا لن نستطيع أن ننهي العمل في وقته دون مهاراتهم وإخلاصهم. وأود أن أشكر بوجه خاص ميجان سولون Megan Solon لملازمته لأفيزيا ولي حتى نهاية العمل وخروج المسودة للمراجعة، وتقديرنا لا ينقطع لها لما قامت به من عمل دؤوب ورغبة صادقة في المساعدة والدعم. وأود كذلك أن أذكر بالعرفان أولئك المحيطين بي ممن خلقوا جوَّ عملٍ



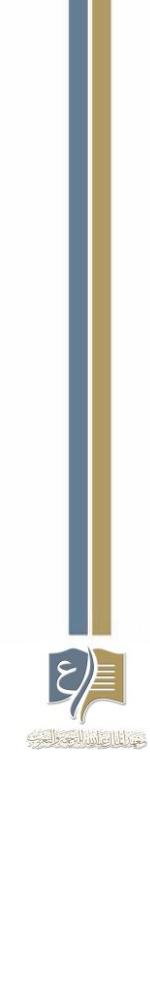
أتاح لنا القيام ببحث جيد في جو عمل مفعم بالحيوية. وقد قام ستيفن واجسكال Steven Wagschal رئيس قسم اللغات الإسبانية والبرتغالية بجهود لدعم فريق العمل. وعلى المستوى الشخصي فقد كان لمرونته ودعابته أثر في إنجاح العمل. وبالمثل فهناك زملاء عديدون قدموا مشورتهم المتخصصة ودعمهم المشكور في اجتياز مراحل الطباعة والموازنة بين الالتزامات الأخرى وكتابة هذا الكتاب، ونشكر من هؤلاء بوجه خاص مانويل دياز كامبوس Manuel Díaz-Campos وكاثلين باردوفي-هارليق Kathleen Bardovi-Harlig حيث قدموا رؤى مفيدة وتشجيعًا ودفعًا لإكمال العمل. وأود أن أختم بالعرفان لأولئك الأفراد الذين جاءت مساعدتهم خارج العمل. و تشترك أفيزيا وأنا في كثير من الصفات المشتركة بهذا الخصوص. فنحن لدينا والدان يدفعاننا للنجاح، ونحن متزوجتان ولدينا عائلة رائعة وأقارب للزوج داعمون لنا، ولدينا أزواج أعطونا مساحة للعمل الجاد وأعطونا دعمًا للاستمتاع بما نعمل، كما أن لدينا شبكة من الأصدقاء والعائلة مكنتنا من الموازنة بين العمل وبين محيط الأسرة، ولم نكن لنتمكن من ذلك بدون جهودهم. ونختم بقائمة من الناس نود شكر ما قاموا به من مساعدة: ريك بومقارنير الثالث Rick Baumgarner III وألين قيسلين Eileen Geeslin وويليام قيسلين William Geeslin وإليزبيث يم لونج Elizabeth Yim Long ويليام إي لونج جي أر William E. Long Jr وكليف أورد ماقواير Clifford McGuire وباتريشيا ماقواير Patricia McGuire شين ماقواير Sean McGuire وميليسيا سنوقراس Melissa Snodgrass.



القسم الأول

مبادئ التنوع اللغوي واكتساب اللغة الثانية





الفصل الأول
ماذا تعني اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية؟

ما دمنا نهدف إلى البدء بأهمية اللغويات الاجتماعية أو العوامل الاجتماعية بصفة عامة لمتعلم اللغة الثانية، فإنه يجب أنه لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال خلفية علمية في مجالات معرفية متعددة .فيجب، على الأقل، أن ندرك أن هناك حقائق أساسًا معينة حول اكتساب اللغة الثانية كما يجب أن ندرك كيفية تأثير العوامل الاجتماعية في اللغة، إضافة إلى معرفة طرق بحث كيفية تأثير تلك العوامل، ومعرفة بالنتائج البحثية الحديثة المتعلقة بالطرق الفاعلة في التدريس في الفصول الدراسية .ولنكن أكثر وضوحًا فإن هناك قلة من الخبراء في تلك المجالات الثلاثة السابقة، ولهذا فنحن نبدأ هذا الكتاب منطلقين من افتراضنا أن القارئ لديه معرفة وخلفية واسعة، كما نتوقع منه بصراحة كذلك، أن يكون لديه أهداف وتوقعات عملية من قراءة هذا الكتاب .وربما يتساءل أحد هم حول كيفية تناول موضوعات ذات تنوع وتشعب بمثل تشعب الكفاية اللغوية الاجتماعية لمتعلمي اللغة الثانية .ولهذا السبب بدأنا هذا الفصل بنقاش حول سبب أهمية اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية، ولماذا ينبغي أن يهتم الباحثون ومعلمو اللغة بفهم أكثر شمولية لأثر العوامل الاجتماعية على متعلم اللغة.

وسواء أكنت تتهيأ لتصبح مدرس لغة أو كنت في هذا المجال لسنوات، فإنه من المناسب أن تسأل نفسك عن سبب أهمية أو عدم أهمية معرفتك بالتنوع اللغوي الاجتماعي. وعلى الرغم من أننا سوف نعرف التنوع اللغوي الاجتماعي Sociolinguistic Variation بعناية أكثر في القسم التالي، فإننا سوف نكتفي هنا بتعريف عملي له، حيث يشير التنوع اللغوي الاجتماعي للاختيارات التي يقوم بها المتكلم من صيغ لغوية معينة ضرورية لنقل الرسالة الملائمة للمقام والسياق. والمتحدثون ليسوا دائمًا على وعي بتلك الاختيارات. فعلى سبيل المثال تقرر اللغويات الاجتماعية التحيات التي ينبغي أن نختارها من الشكل ١-١.



وبالنسبة إلى معظم المتحدثين فإن عددًا من الاختيارات في الشكل ١-١ هي اختيارات ممكنة، ولكن الاختيار المناسب يعتمد على الحضور وعلى سياق الحديث. فقد أختار " hello بمعنى مرحبا" عندما أحيي جاري المسن أثناء مروري ببيته وقد اختار " Hey أهلين أو هلا" لتحية زوجي عندما أعود من العمل. ولا أعتقد أني سوف أستخدم "الأخبار"S'up"[١] ولكن أجزم أني سوف أستخدم "wassup"ويش الأخبار" بمعنى ما الأخبار، عندما أحيي صديقًا مقربًا على الرغم من أني أفكر في: "what's up" ما الجديد–في سياق التحية–أو كيف الحال. وأنا على يقين من أني لا أستخدم تحية مثل "howdy شلون يومك أو hiya تحية عامية شلونك أنت". وفي أثناء قراءتك لقائمة التحيات سيكون لديك غالبًا رداتُ فعل لأي من التحيات يمكن أن تستخدمها غالبًا، وأيٌّ من التحيات سوف تستخدمها في سياقات معينة، وأي من التحيات لن تستخدمها أبدًا. وبمقدار ما تعرف عن اللغويات الاجتماعية سيكون فهمك أفضل للاختيارات التي نختارها عند إنتاجنا لأي نطق. ولنتخيل أيًّا من تلك القائمة من التحيات الموجودة في الشكل1 - 1كما هي تنطق وتفهم من متعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، فهل تعتقد أن متعلمي اللغة الثانية لديهم حدْس قوي حول متى يستخدمون كل تحية ومتى تكون بعض التحيات غير مناسبة. هل تعتقد أن متعلمي اللغة الثانية يعرفون أن هناك خيارات كثيرة. ما هي نتائج فشل المتعلم أو المتعلمة في اختيار التحية المناسبة. ونحن بوصفنا لغويين اجتماعيين نهدف إلى فهم القيود على استخدام بعض الصيغ اللغوية، كما نهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في اختيار تلك الصيغ اللغوية مثل خصائص المتكلم والسامع وسياق الخطاب. وبوصفنا مدرسين، فإن فهمنا لتلك القضايا سوف ينعكس على طريقة شرحنا لها للطلاب، كما سوف يؤثر



١S'upو wassup هو استخدام لهجي لنطق what's up بمعنى ما الأخبار وقد حاولت وضع مرادف للمدلول في تلك الاستخدامات أي الأخبار"S'up"١ و "wassup"ويش الأخبار (المترجم)

على المواد التعليمية التي نختارها، وعلى الأنشطة التي نصممها، وعلى جوانب التعليم التي نقدمها. وبوصفنا متعلمي لغة ثانية، فإننا ندرك مدى أهمية أن نكون قادرين على التعرف على تلك الاختلافات وعلى تفسير المعنى الكامن خلف اختيارات المتكلمين وإدراكه. وفي هذا الفصل نقوم بدراسة العلاقة بين اللغويات الاجتماعية وتعلم اللغة ابتداء من تطور تعريفات الأنواع المختلفة للكفاية اللغوية المتضمنة تلك القدرات مع مراجعة موجزة مستمرة في هذا الكتاب لاكتساب اللغة حتى نصل إلى تأسيس وفهم للغويات الاجتماعية في إطار علاقتها بتعلم اللغات الثانية وتعليمها.

أمثلة من التحيات في الإنجليزية الأمريكية

Hello
Hi
Hey
Hiya
How’s it goin,?
S’up
Howdy

الشكل ١-١ أمثلة من التحيات في الإنجليزية الأمريكية

تعريفات الكفاية التواصلية:

نشأت العلاقة النظرية بين اللغويات الاجتماعية وبين تعليم اللغة التواصلية communicative language teaching منذ عقود. وكانت معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي في الحقيقة معروفة بوصفها جزءًا لا يتجزأ من تعلم التواصل في اللغة الثانية. وكما هو مفهوم على نطاق واسع، فإن الهدف من مناهج تعليم اللغة التواصلية هو خلق بيئة يمكن للمتعلم فيها تبادل المعنى في اللغة الثانية بصورة فعالة (Dörnyei,



2013; Spada, 2007. ونحن ندرك في الواقع أن التفاعل هو أمر ضروري لتطور اللغة كلها(Gass, 1997) والقدرة على التواصل بفاعلية بصفة عامة يقصد بها الكفاية التواصلية.

الجدول ١-١ ملخص للكفاية التواصلية كما وصفها كانالي وسوين Canale & Swain (1980)		
نوع الكفاية	**ما القدرات الأساس المضمنة**	**ما المعنى المفسر**
نحوية	الصرف (مثل الصيغ الصرفية قواعد الجمع) التركيب (مثل بناء الجملة، ترتيب الكلمات) النظام الصوتي الوظيفي Phonology (مثل قواعد النطق)	مثال للحديث: البريد وصل الساعة الثالثة مثال للمعلومات النحوية المفسرة : cameجاء هو الفعل الماضي للفعل to come يأتي: هذا الحدث قد حصل.
اللغوية الاجتماعية	قواعد الاستعمال: تقرير ما هو الاستعمال المناسب للعوامل مثل مواضيع الحوار، سياق الحوار، قواعد التأدب والرسمية.	مثال للحديث: The mail done come at three the mail came at three أي جاء البريد في الساعة الثالثة. مثال للمعلومة اللغوية الاجتماعية المفسرة يقول لي المتكلم (بلغة رسمية وبشكل غير مباشر): إنه لم يتمكن من تسلُّم بريده اليوم لأن موزع البريد قد ذهب).
	قواعد الخطاب: نظم الجمل في خطاب ليحقق وظيفة الاتصال أو الغرض من الاتصال مثل: اختيار اللغة المناسبة لتحمل قصة تتضمن طلبًا غير مباشر.	سوف يكون من المناسب أن أكتفي بالقول Okay نعم ليظهر فهمي. ومن خلال الجملة يمكن أن أقول أشياء عن خصائص المتكلم الفردية مثل (منطقته ومستوى تعليمه الخ).



مثال للحديث: The mail came at three' جاء البريد في الثالثة. مثال لاستخدام الكفاية الاستراتيجية في سؤال إلحاقي: البريد يأتي غدًا مرة أخرى؟ The mail comes again tomorrow?'	قدرة على التعامل مع تعثر التواصل الناتج عن عوامل سياقية أو عجز في الأداء اللغوي.	

ويعد بحث مايكل كانالي وميريل سوين المميز (1980) من أفضل البحوث التي ناقشت الكفاية التواصلية وعلاقتها بفصول تعليم اللغة الثانية. ففي هذا البحث قاما بتقييم أشكال الكفاية التواصلية وقدما شكلًا موحدًا لها. وقد جاءت الكفاية التواصلية في النموذج الذي قدماه متضمنة ثلاثة أنواع من القدرات، هي: الكفاية النحوية، والكفاية اللغوية الاجتماعية والكفاية الإستراتيجية .

وتشير الكفاية النحوية إلى قدرة المتعلم على استخدام الكلمات المعجمية إضافة إلى القواعد الصرفية، وقواعد بناء الجمل والنظام الصوتي. وقد أشار بحث مايكل كانالي وميريل سوين إلى أن هناك عدة نظريات لغوية تصف هذا النظام وليس هناك نظام واحد فقط يقوم بهذا. أما الكفاية الثانية وهي الكفاية اللغوية الاجتماعية فتشير إلى قدرة المتعلم على تفسير المعنى الاجتماعي للكلام. وبعبارة أخرى، فإن على المتعلمين أن يدركوا مدى ملاءمة الكلام للمعنى الذي يقصده المتكلم، وخاصة حينما يكون المعنى المقصود ليس مطابقًا للمعنى الحرفي. وأخيرًا، فإن الكفاية التواصلية تشمل القدرة التي تعرف بالكفاية الإستراتيجية التي يراد بها قدرة المتكلم على التعويض عندما يتعثر



التواصل. وهذه القدرة الأخيرة مهمة وخاصة للمبتدئين ممن يحتاجون إلى إعادة الصياغة عندما لا يعرفون ما يحتاجون إليه من كلمة أو عبارة للتعبير عما يريدون (الكفاية النحوية)، كما أنها مهمة للمبتدئين ممن يحتاجون كذلك لتفسير الموقف الاجتماعي من أجل استخدام اللغة بشكل مناسب (الكفاية اللغوية الاجتماعية). والشكل1 - 1يقدم ملخصًا للمهارات المتضمنة في كل كفاية كما يعطي مثالًا لكل نوع من الوظائف التي تمثلها كل كفاية. ومن خلال هذا التعريف المفصل لكانالي وسوين Canale and Swain للكفاية الاتصالية (١٩٨٠) فإنه يتضح سبب تعقيد التواصل الناجح والتفاعل، كما أن ذلك موضع لكثير من البحوث. وفي الواقع فإن تلك الأعمال الأولية لكانالي وسوين قد حدث التوسع فيها وتعديلها منذ ذلك الزمن، وهناك اليوم عدة تعريفات متنافسة للكفاية التواصلية. فهناك على سبيل المثال باكمان Bachman (١٩٩٠) الذي قدم أنموذجًا للكفاية التواصلية تفرق بين الكفاية التنظيمية Organizational Competence والكفاية التداولية Competence pragmatic، إذ تتضمن الكفاية التنظيمية الكفاية النحوية والكفاية النصية Textual Competence (أي القدرة على إنتاج نصوص مناسبة ذات تماسك وبلاغة مناسبة). أما الكفاية النصية فتتضمن الكفاية اللغوية الاجتماعية، إضافة إلى الكفاية الأدائية (القدرة على أداء الوظائف اللغوية). وليس الهدف من هذه المناقشة تقديم قائمة من التعريفات للكفاية التواصلية. فمنذ ثلاثين سنة تقريبًا ذكر باكمان وسافيقنون Bachman and Savignon (1986, p.381) أن مصطلح الكفاية التواصلية أصبح مستخدمًا بطرق مختلفة حتى أصبح مصطلحًا يستخدم من قبل الباحثين اللغويين ليدل على قدرة الشخص وحسن استخدامه للغة. (انظر Dewaele٢٠١٠) للنقاش الأخير حول الكفاية التواصلية. وفي المقابل، فإن الشيء المهم في مناقشتنا للتعريفات السابقة هو أنه لم يتضمن أيٌّ منها تعريفًا يتضمن عدم أهمية الكفاية اللغوية الاجتماعية. بل نرى في الواقع أن من يقرأ قراءة سريعة في البحوث الأخيرة سوف يجد أن هناك عدة دراسات تبحث في الكفاية الاجتماعية فقط (مثل دراسة ليمي و ريغان و هوارد Regan, Howard, &Lemée,

2009). ولهذا، وبغض النظر عن تسمية الكفاية اللغوية الاجتماعية أو طبيعة تصنيفها ضمن الكفايات، فإننا نرى أنه ينظر إليها بوصفها جزءًا مهمًّا من الكفاية التواصلية.

ومن منظور تدريس اللغة، فإننا نرى أن تعزيز الكفاية التواصلية يتضمن حدًّا أدنى من مدخلات كافية لتفاعل ذي معنى. وما هو واضح كذلك، على كل حال، هو أن النوع الأول من الكفاية وهو الكفاية النحوية ينال قسطًا أكبر من الاهتمام في فصل اللغة وفي بحوث اكتساب اللغة الثانية بصفة عامة. ومن المؤكد أن لا أحد ينكر أهمية الكفاية النحوية. فالمتعلم بدون كفاية نحوية لن يكون بمقدوره فهم أو إنتاج قول في أي سياق اجتماعي. ولهذا السبب كان لزامًا أن يستمر الباحثون في الاكتساب اللغوي في دراسة جوانب الاهتمام المشتركة بين اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية، ويقوم معلمو اللغة الثانية بالاستفادة من نتائج تلك الدراسة في فصولهم الدراسية. وسيتبع ذلك نظرة متأنية لكيفية تأثير معرفة اللغويات الاجتماعية على الاستيعاب والإنتاج والتعبير عن الهوية لمتعلمي اللغة الثانية.



اللغويات الاجتماعية وفهم اللغة

ربما يكون التحدي الأكبر الذي يواجهه متعلم اللغة في فهم اللغة يكمن في مواجهة التنوع اللغوي الاجتماعي. ومن الطبيعي أن يدرك المتعلم ويفهم الرموز اللغوية المباشرة أكثر من فهمه لتلك الرموز التي تتغير معانيها وفقًا للعوامل اللغوية والاجتماعية. ولذا، فإن واحدا من التنوع اللغوي التي نالت قدرًا كبيرًا من الاهتمام هي التنوع الجغرافي Geographic Variation. فنحن نعرف، على سبيل المثال أن بعض المناطق الجغرافية مرتبطة ببعض أنواع النطق وبعض الاختيارات المعجمية، أو مرتبطة ببعض صيغ الفعل Verb Forms أحيانًا أو تراكيب الجمل. وحين نخوض بعمق في هذا التنوع الجغرافي، فإننا نرى أن بعضًا من الملامح المرتبطة بالتنوع الجغرافي تظهر بدرجات متفاوتة عبر ذلك التنوع الجغرافي، أكثر من مجرد كونها ظاهرة في بعض أنواع التنوع وغير ظاهرة في تنوع جغرافي آخر. ولنتأمل الأمثلة الموجودة في الشكل ١-٢ ونفكر في مكان سكن كل متحدث. فإذا لم تكن قد ألفت اللغة الإنجليزية الأمريكية فقد تجد صعوبة حتى مجرد فهم بعضٍ من تلك الأمثلة. ولكن إذا كنت قد عشت في الولايات المتحدة الأمريكية لفترة طويلة، فإنه من الممكن جدًا أن تستطيع أن تربط بين كل جملة وبين منطقة استخدامها الجغرافي بقدر كبير من السهولة. وفي بعض الحالات فإن الدليل على هذا هو طريقة نطق بعض الأصوات، وفي حالات أخرى، فإن الدليل هو اختيار الكلمات، وفي حالات أخرى، فإن الدليل هو بناء الجمل الذي لا يوجد في تنوعات إنجليزية أخرى. فعلى سبيل المثال، فإن كلمة مثل Y'all و Reckon[٢] تستخدم أكثر في جنوب أمريكا، بينما كلمة مثل Pop[٣] تستخدم بشكل ظاهر في الوسط الغربي وشمال أمريكا. كذلك نرى كلمة مثل Bag تستخدم في الشمال الشرقي لأمريكا بدلا من كلمة Sack. والنطق الذي يتضمن حذف الراء R-Dropping مرتبط بنطق الشمال الشرقي لأمريكا



---

[٢] Y'all بمعنى You-All أي أنتم جميل Reckon بمعنى أعتقد(المترجم).

[٣] Pop بمعنى مشروبات غازية (المترجم).

وخاصة مدن مثل بوسطن Boston وماستيتيوتس Massachusetts. ونرى كذلك تركيبات نحوية مثل Wanna (Wantto) and Shoulda (Should Have) توجد في كل التنوع الإنجليزي الأمريكي وعلى الأقل في المقامات غير الرسمية. ولعلك لاحظت من خلال الأمثلة السابقة أن الجغرافيا لا تقول لنا القصة كاملة. ففي بعض الأمثلة ربما نفكر في جنوب أمريكا بصفة خاصة، ولكنّ هناك كثيرًا من الجنوبيين لا يتكلمون بهذه الصورة. فهناك اعتبارات إضافية أخرى مثل العمر والطبقة الاقتصادية والاجتماعية للمتحدث. كما أنه من الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار مستوى الرسمية في التفاعل والموقف وخصائص من يتلقى الرسالة (مثل الحضور والسامعين) وهو ما يطلق عليه الأسلوب. وهو ما سوف نتحدث عنه في فصول لاحقة.

الشكل ١-٢ أمثلة للتنوع الجغرافي في الإنجليزية الأمريكية.
Y'all come back now, ya hear
Pahk ya kah in Havahd yahd.
Wanna pop?
Dude, that wave was totally rad!
I reckon he shoulda pu dat in a sack.

إضافة إلى ذلك، فإن مثل تلك الاعتبارات سوف تؤثر على الاختيارات اللغوية للمتكلم أو الكاتب، فعلى سبيل المثال فإن تعبيرا مثل I reckon يرتبط أكثر مع كبار السن ومع الفئات ذات الدخل الأقل. وبطبيعة الحال لا نتوقع من الرئيس الأمريكي



كلينتون أو كارتر أن يقول: I reckon we otta go to war[٤] لمجرد أنه جاء من منطقة يقال فيها مثل هذا. إن تلك الأمثلة السابقة تشرح بوضوح منذ الوهلة الأولى أن فهم الرسالة الذي يبدو في ظاهره سهلًا هو في الواقع عملية معقدة، ويمكن أن يشكل تحديًّا خاصًّا لمتعلم اللغة الثانية. وعلى الرغم من أن الأمثلة في الشكل ١-٢ مأخوذة من اللغة الإنجليزية الأمريكية، فإنها توضح حقيقة مفادها أن تلك الأمثلة تمثل حقيقة في أي لغة. وببساطة فإن اللغة المنطوقة والمكتوبة تحوي متنوعات تعكس مكان نشأة المتكلم أو الكاتب وخصائص شخصيته. (إضافة إلى معيارية استخدام اللغة لكل مجتمع لغوي أو إقليمي أو نحو ذلك). علاوة على ذلك، فإن أي خيارات يختارها المتكلم في أي لغة يمكن أن يكون لها تأثير في أي ملمح نحوي. ولنوضح حقيقة أن تلك الخصائص هي خصائص اللغة الطبيعية، فإن الجدول ١-٢ يقدم بعض الأمثلة المأخوذة من لغات العمود الأول من الجدول ويتضمن أمثلة مأخوذة من الإنجليزية الأمريكية من أجل المقارنة. لقد أصبح واضحًا أن تحديد فهم العناصر اللغوية ليس أمرًا سهلًا. ففي الواقع، يمثل هذا تحديًّا حتى للناطق الأصلي للغة. فعلى سبيل المثال، فإن نصف الناطقين الأصليين للأسبانية من المناطق اللهجية ممن لا ينطقون ال s الانفجارية النفسية 'S' Aspirated، يسمعون [H] على أنها / S/ (K27/12 في حين يفرق بينهما كل الناطقين الأصليين ممن ينطقون ألـ S الانفجارية النفسية (20/17) (Schmidt, 2011) (شميدت 2011)



٤ أعتقد أننا سوف نذهب للحرب (المترجم).

الجدول ١–٢ أمثلة من صيغ متغيرات من لغات متعددة

الخصائص المرتبطة بالاختيار بين الصيغ.	صيغ المتنوعات	اللغة
تتنوع حسب اختلاف المناطق في أمريكا، فمثلًا Sack ليست مستخدمة في الشمال الشرقي لأمريكا.	Bag مقابل Sack (حقيبة– شنطة)	اللغة الإنجليزية
السابق (الاستفهام tu لأسئلة نعم/لا) مرتبط بفرنسية كيوبيك.	*J'parle-tu francais* مقابل *J'parle francais* وكلاهما يعنيان هل أتكلم الفرنسية	الفرنسية
الأخير المتسم بالصوت المرتفع الأخير /O/ مرتبط باستخدام لفتيات من سيؤول.	aigo مقابل aigoo كلاهما يعنيان آه أو أوه	الكورية
تلك الاستخدامات مستخدمة في مناطق واضحة التباين مثل المدن مقابل الريف في اليونان، ومرتبطة بمستويات مختلفة من الأمكنة الاجتماعية الاقتصادية.	pame stin agora مقابل pame sto pazari كلاهما يعني دعنا نذهب إلى السوق.	اليونانية
الأخير مرتبط بجنوب إسبانيا والدول الكاريبية.	tienes مقابل tieneh ضميران ل (لديك).	الإسبانية



يستخدم الاستخدام الأول في النمسا في حين يستخدم الثاني في ألمانيا.	gehsteig مقابل buergersteig كلاهما يعني رصيف المشاة.	الألمانية



إن هناك ما هو أكثر من ذلك، وأبعد من فهم الرسالة، فالمتعلم يجب عليه أن يدرك ويفهم المعاني الاجتماعية التي تنتقل متزامنةً مع المعاني اللغوية. فعلى سبيل المثال، كل اختيار لصيغة لغوية، سواء كان على مستوى النظام الصوتي أو المعجمي أو النحوي، فإنه يحمل تفاصيل حول مكان المتكلم (أو أحيانًا مكان نشأته)، وجنسه، وعمره، ودخله، ومستواه التعليمي. وعلى الرغم من أن الناطقين الأصليين لأي لغة قد لا يكونون قادرين على تحديد الفروق بين الصيغ اللغوية وسرد خصائصها المرتبطة بها، فإننا نعلم بما يكفي حول التنوع اللغوي الاجتماعي مما يمكننا من التجاوب على مستوى غير واعٍ للمعلومات المتضمنة في تلك التفاصيل. وهذه المعرفة تمكننا كذلك من فهم الرسائل غير اللغوية.

وربما يجادل أحد في أن القدرة على معرفة مكان نشأة المتكلم من خلال خصائص كلامه ليست أمرًا ذا بال لمتعلم اللغة الثانية الذي ما يزال يبذل جهده في فهم العناصر الأساس للحديث. ولكن، وعلى الرغم من ذلك، فإنه من السهولة بمكان إدراك أهمية استعمال بعض الصيغ اللغوية في الدلالة على أن المتكلم يحاول أن يظهر حميمية أو يجعل مسافة بينه وبين السامع. إن تلك الأمثلة تظهر أن للتنوعات اللغويات الاجتماعية تأثيرًا في فهم اللغة الثانية، سواء أكان ذلك على المستوى اللغوي من قدرة للمتعلم على فك رموز (فهم) العناصر اللغوية للرسالة أم كان ذلك على ما وراء المستوى النحوي من قدرة للمتعلم على إدراك المعاني الإضافية الاجتماعية التي يحملها كل قول.

اللغويات الاجتماعية والإنتاج اللغوي

كما ذكر في القسم السابق، فإنه من المحتمل أن يكون للتنوعات اللغوية أثر كبير في فهم اللغة لمتعلمي اللغة المبتدئين على الأقل. ومع ذلك فإن تأثير التنوع اللغوي



الاجتماعي مهم للإنتاج لدى متعلمي اللغة الثانية. إن إحدى الوظائف المهمة للتنوعات اللغوية للمتكلم هي نقل معلومات غير لغوية بجانب المعلومات اللغوية. فعلى سبيل المثال، ربما يرغب أحد الطلاب في إقامة ارتباط مع زميل له في الفصل. وحين ننظر إلى الموضوع من زاوية المحادثة، فإن تلك العلاقة التواصلية ضرورية لاستمرار التفاعل. ومن جانب العلاقة الشخصية، فإننا نلاحظ أن متعلم اللغة الثانية الراغب في إقامة ارتباط مع أهل اللغة هو أكثر نجاحًا في اللغة الهدف وأكثر دافعية في تلك البيئة و/أو اكتساب اللغة. ومن وجهة نظر أساس اكتساب اللغة، فإن المتكلم ممن لا يستطيع إقامة علاقة أو تعزيز التفاعل فإنه لن يحصل على المدخلات اللغوية الكافية للاستمرار في طريق اكتساب اللغة. وهذه الوظيفة وحدها توضح أن قدرة الشخص على تنويع اللغة ليس أمرًا هيّنًا.

وهناك طرق أخرى يكون لعدم فهم التنوع اللغوي أثر في الإنتاج اللغوي ولها نتائج سلبية كثيرة. فعلى سبيل المثال، إن متعلم اللغة الثانية المهاجر سيجد فرص عمل محدودة لبعض الأعمال طالما لم يظهر قدرًا كافيًا من التمكن من المستوى المعياري (الرسمي) والتأدب في اللحظات المناسبة، سواء أكان ذلك أثناء العمل أم خلال المقابلة الأولى. لقد وجد أدامسون وريجان Adamson and Regan (1991) في دراسة لهما على متعلمين تايوانيين وفيتناميين للغة الإنجليزية أن للجنس أثرًا في اختلاف استخدامهم للتنوع اللغوي، وخصوصًا الذكور حيث يستخدمون التنوع غير الرسمي (المعياري) في صيغ (vs.–ing) بدرجة أعلى من الناطق الأصلي حتى أساليب الكلام المعتنى بها. على الرغم من أن الواحد قد لا يدرك أثر استخدام الصيغ البعيدة جدًّا عن الرسمية فإن مجموع تلك الملامح غير الرسمية قد تعطي انطباعًا على أن المتكلم قد لا يكون مناسبًا لبعض الأعمال، كما تعطي انطباعًا على أنهم أقل جدية في دراستهم مقارنة بزملائهم، أو أقل ذكاء وأقل تعليمًا الخ. وعلى الرغم من هذا فنحن ندرك بوصفنا لغويين أن حذف g في (runnin' مقابل running) ليس مرتبطًا بالذكاء، كما أن اختيار صيغة لغوية غير مناسبة لمقام رسمي مثل مقابلة الوظيفة، سوف يكون له

انعكاسات سلبية على شخصية المتكلم وجدارته بالوظيفة. إن القضية الأساس هي حاجة متعلم اللغة الثانية إلى فهم صيغ متعددة في اللغة الثانية، إضافة إلى حاجتهم كذلك إلى فهم السياقات الاجتماعية المناسبة لتلك الصيغ اللغوية، كي يتمكن من فهم ما يقرأ أو يسمع وينتج لغة مناسبة سياقيًّا. وباختصار، فإن الكفاية اللغوية الاجتماعية ليست مقصورة على فهم اللغة، ولكنها ضرورية كذلك لإنتاج لغويّ وتفاعل فعالين في اللغة الثانية.

اللغويات الاجتماعية وهويات المتعلم

لقد أشارت المناقشة الموجزة في القسم السابق حول تأثير التنوع اللغوي في الإنتاج اللغوي لمتعلم اللغة الثانية إلى بعض التحديات المحتملة التي يواجهها في إنتاج لغة مناسبة سياقيًّا. وإلى جانب إظهار الجدية في الفصل، والفرص الوظيفية ونحو ذلك، فإننا نستخدم اللغة لتقديم معلومات عمن نحن، وعن المجموعات الاجتماعية التي ننتمي إليها، ونُعرّف بها، وعن نوعية الناس التي نرغب في معرفتها. وسوف نرى في الفصول القادمة أمثلة لطلاب غير ناجحين في تعلم اللغة الثانية، لأنهم غير قادرين أن يكونوا " كما هم في اللغة الثانية (على سبيل المثال ليبيك 2002 و نورتن ب يرسي١٩٩٥ (Lybeck, 2002; Norton Peirce, 1995). وبجانب نقل المعلومات الأساس، فإن متعلمي اللغة الثانية كثيرًا ما يحتاجون إلى تأدية وظائف أخرى في اللغة الهدف مثل إقامة علاقات صداقة وبناء روابط اجتماعية، وخاصة المشاركة في الأنشطة الترفيهية أو الأنشطة وقت الفراغ من العمل. وباختصار، فإن القدرة على أن تعيش في اللغة الثانية يعتمد على اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية مما يتيح أن يكون لديك هوية وتعبر عنها في اللغة الثانية. وسوف نرى في الفصول الأخيرة أن هذه القدرة بالذات مرتبطة



ارتباطًا أكثر بدوافعنا للتعلم، ومرتبطة كذلك بموقفنا نحو اللغة الهدف وحضارتها. كما أن تلك القدرة مرتبطة في المقابل بنجاحنا الأساس في عملية الاكتساب. وأخيرًا، فإن كل نظريات الاكتساب اللغوي، كما ذكرنا ذلك سابقًا، تُعطي دورًا للمدخلات في اللغة الهدف. إن قدرة الشخص على خلق فرص للحصول على مزيد من المدخلات لأمر يستحق مزيدًا من الدراسة.

قضايا أساس في اكتساب اللغة الثانية

من أجل تقدير تام لتأثير اللغويات الاجتماعية في تعلم اللغة الثانية واستخدامها، فإنه من المهم أن نؤسس أرضية مشتركة في ميدان اكتساب اللغة الثانية بوصفها نقطة بداية. وليس ثمة شك في أن مجال اكتساب اللغة الثانية يمكن أن يوصف بتطوره السريع ووجهات النظر المتعددة فيه. ومن الدقة، بلا شك، أن نزعم أن هناك عدة نظريات متنافسة تصف عملية اكتساب اللغة الثانية، كما تصف نوع المعرفة التي يقتضيها تعلم لغة ثانية، ودرجة تأثر تلك المعرفة بالعوامل خارج قواعد اللغة الثانية. وعلى الرغم من هذا الاختلاف الجلي، فإن هناك عدة قضايا تناقش بين تلك النظريات. وتلك القضايا المشتركة في حاجة للعناية بها قبل مناقشة النظريات التي تأخذ العوامل الاجتماعية بعين الاعتبار في فصول لاحقة. أما باقي هذا الفصل فإنه مخصص لوصف تلك القضايا وذلك من أجل مناقشتها في سياقاتها في فصول لاحقة حول مكان كل نظرية وإسهاماتها الكلية في هذا الميدان.

ما هي المدخلات اللغوية؟ وماذا تفعل؟

كان الاعتقاد في منتصف القرن الماضي أن البيئة مسؤولة بصفة أساس عن السلوك الإنساني. وهذه النظرية تعرف باسم النظرية السلوكية وتشرح أن التعلم (وباقي السلوكيات الأخرى) تحدث نتيجة استجابة الطفل للمثيرات في البيئة. وعندما يستجيب الأطفال بشكل مناسب لتلك المثيرات فحينئذ تتشكل تعزيزات إيجابية ومن ثم تتكون عادات. وطبقا لسكنر Skinner (١٩٧٥)، فإن تعلم اللغة يحدث من خلال المحاكاة، والمحاكاة الدقيقة لكلام البالغين تكافأ بتعزيز إيجابي، ومن ثم يتطور التعزيز وتتأكد. وفي فصول تعلم اللغة الثانية، جاءت الطريقة السمعية الشفهية لتقدم مثيرات مناسبة للمتعلم



ليحاكيها، كما تقدم سياقات لتعزز إقامة أبنية لغوية متلازمة. وأخطاء المتعلم يحدث تصحيحها مباشرة من أجل الحيلولة دون تشكيل عادات سيئة. وقد صمم تدريس اللغة الثانية ليعكس آلية تقوية التلازم أو تشكيل العادات التي تحدث في اكتساب اللغة الأولى. وردًّا على هذه النظرة للبيئة بوصفها عاملًا أساسًا في اكتساب اللغة الثانية قام تشومسكي Chomsky (١٩٥٩) باقتراح مفاده أن المتعلم قادر على إنشاء لغة، وأن المعرفة اللازمة لهذا، تأتي من عقل المتعلم ذاته وليس البيئة. كما أشار تشومسكي إلى أن الأطفال يقولون أشياء لم يقلها بالغ (مثل goed بدلا من went). إضافة إلى ذلك فإن عملية اكتساب اللغة تحدث بصورة سريعة وفعالة عند كل الأطفال الأسوياء، ويعني هذا حتمية اعتمادهم في تعلمهم على مجموعة من القواعد الداخلية الموجهة Guiding Internal Principles لاكتساب واستعمال اللغة. وقد جادل تشومسكي في أن ذلك يقدم دليلًا على أن الدماغ البشري يتضمن معلومات لغوية منذ الولادة. وقد أطلق على تلك القواعد الداخلية: القواعد التوليدية لأنها تتيح للمتكلم أن يولد عددًا غير محدد من الجمل المبتكرة وفي الوقت ذاته صحيحة نحويًّا. وقد قاد هذا التحول في البعد عن نظرية دور البيئة بوصفها عاملًا أساس في اكتساب اللغة إلى قيام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية لاستكشاف ما يمكن أن يكون لدى متعلمي اللغة الثانية من معرفة فطرية. وما يزال ذلك الاكتشاف مهمًّا حتى اليوم. وفي المناقشات المعاصرة لاكتساب اللغة الثانية، فإن البيئة عند المدرسة السلوكية والنظرية التوليدية تعنى المدخلات Input وهذا المصطلح يستخدم ليشير إلى كل ما يتعرض له المتعلم من لغة، مكتوبة أم منطوقة. وهناك اختلاف بين نظريات الاكتساب اللغوي حول مدى تضمن المدخلات اللغوية لعناصر غير لغوية، كما تختلف كذلك في مدى رؤيتها لأيٍّ من المدخلات اللغوية التي تشكل عناصر تفسيرية للاكتساب اللغوي. أما بالنسبة لآخرين مثل أنصار النظرية التحويلية الحديثة، فإن المدخلات تُعدُّ بمنزلة المثير للمعلومات النحوية الفطرية التي تحدد بشكل كبير مسار الاكتساب والمعلومات التي يخزنها المتعلم. وفي المقابل فإن هناك نظريات أخرى مثل "الربطية (سوف نناقشها بالتفصيل في الفصل الخامس) تعطي دورًا



أكبر للمدخلات ودورًا أقل للقدرة الفطرية ولمعلومات لغوية محددة لإقامة ارتباط بين الصيغة اللغوية والمعنى. ولتحقيق الغاية من هذا الكتاب، ينبغي على القارئ أن يدرك أن ليس هناك نظرية تقول بتقدم في الاكتساب اللغوي دون وجود مدخلات، وأن النقطة الأساس في المقارنة هي الدرجة التي ينظر بها إلى المدخلات بوصفها تضم عناصر لغوية فقط وليس مزيجًا من عناصر لغوية واجتماعية ومعلومات أخرى، إضافة إلى الدور الحقيقي لما يعتقد أن المدخلات تقوم به أثناء تطور الكفاية التواصلية.

كيف يمكن وصف قواعد المتعلم؟

إن التحول نحو رؤية اكتساب اللغة الثانية بوصفها ظاهرة إدراكية داخلية وليست ظاهرة بيئية، قاد كوردر Corder (١٩٧٩) إلى القول بأن أخطاء المتعلم تقدم دلائل على القواعد المتضَمنة في قواعد اللغة الثانية في نقطة معينة من تسلسل الاكتساب. فهو يرى أن أخطاء المتعلم تقدم للباحثين أدلة على القواعد التي يستخدمها المتعلم في بنائه للغة، ومن ثم يرى أن دراسة تلك القواعد سوف تمكن الباحثين من التعرف على عملية اكتساب التراكيب، وبالتالي ينبغي أن تكون محل الاهتمام الرئيس للبحث في اكتساب اللغة. إضافة إلى ذلك، فقد شبه كوردر لغة المتعلم المتطورة بمن لديه أنواع مختلفة من القواعد في أزمان مختلفة. وبعبارة أخرى، فإن قواعد المتعلم متغيرة باستمرار في رحلتها نحو الاقتراب من الأنموذج الهدف. وقد شبه نيمسر Nemser (١٩٧١) القواعد المتنوعة بنظام اقترابي Approximative System فهي تتغير في طريقها للقرب أكثر وأكثر من النظام المصمم أن تشبهها (أي قواعد اللغة الهدف). وفي السنة التالية أي في سنة ١٩٧٢ وصف سلينكر Selinkerنظام لغة المتعلم بأنه لغة بينية وهذا المصطلح ما يزال يستخدم إلى اليوم. وهذا المصطلح ربط لغة المتعلم بكلٍّ من اللغة الأولى واللغة الثانية، لأنها تؤمن أن لغة المتعلم تقع في مكانٍ ما بينهما. واللغة البينية، كما يدل عليه اسمها هي لغة المتعلم متضمنة تأثيرات من اللغة الأولى، إضافة إلى ملامح من اللغة الهدف. غير أن ذلك لا يعني أنهما العاملان الوحيدان المؤثران في قواعد المتعلم. فقد دار نقاش حول تأثير بعض المبادئ الكلية الموجودة في كل اللغات الطبيعية على لغة المتعلم البينية (1976Adjemian) وبالتالي، فليس هناك لغة بينية تتجاوز في قواعدها تلك القيود التي

تخضع لها كل اللغات الطبيعية. إضافة إلى ذلك، فإن أتباع تشومسكي يرون أن اللغة البينية ربما تضم المعرفة الفطرية التي ولد بها الطفل. وهذه المعرفة الفطرية توجه الأشكال المحتملة التي تشكل قواعد اللغة البينية. وبناء على ذلك، فإن اللغة البينية لغة مستقلة، فهي قد تتضمن خصائص ليست من اللغة الأولى ولا من اللغة الثانية. وبغض النظر عن المنهج المتبع لدراسة عملية الاكتساب، فإنه من المتفق عليه بصفة عامة هو أن قواعد المتعلم تمثل بحق نظامًا موصوفًا بدقة بوصفه نظامًا تقريبيًّا يتغير باكتساب جوانب جديدة من اللغة الهدف، وتتشكل كذلك بموجب تلك الجوانب الجديدة قواعد المتعلم.
إن المناهج الإدراكية Cognitive Approaches المختلفة السائدة في دراسة الاكتساب اللغوي يمكن تصنيفها حسب علاقتها باللغة البينية. فعلى سبيل المثال، تسعى بعض المناهج إلى وصف العناصر المؤثرة في اللغة البينية (مثل القواعد الكلية) ، في حين تدرس طرق أخرى الطريقة التي من خلالها تصبح العناصر جزءًا من لغة المتعلم البينية (معالجة المدخلات) وبتلك الرؤية الواضحة في الأهداف، فإن تلك الأهداف البحثية المتنوعة والمناهج المتعددة في دراسة لغة المتعلم يمكن أن تسهم في تحقيق هدف بحثي واحد. إن إحدى خصائص وصف كوردر للغة الطالب البينية التي هي مهمة لكل أولئك المهتمين بتأثير العوامل الاجتماعية هي أن اللغة البينية منتظمة. وباختصار، فليست اللغة البينية نظامًا مستقلًّا عن اللغة الأولى والثانية، ولكنها منضبطة، وليست عشوائية. إن هذا يعني أن المتعلم حينما يخطئ بانتظام فإن ذلك الخطأ المنتظم نابع من قاعدة في اللغة البينية. ومن ذلك على سبيل المثال استخدام المتعلم (goed بدلا من went). ويمكننا أن نزعم أن هذا الشكل جاء من قاعدة بينية عند المتعلم تفيد بأن الفعل يكون بإضافة edأو ربط للفعل الماضي للصيغة ed. وعلاوة على ذلك، فحينما تكون صيغتان ممكنتان



في اللغة الأم، فإن التبادل بين الصيغتين محكوم ومقيد فعلى سبيل المثال، فإن المثال الذي مر سابقًا من التبادل بين in و ing في اللغة الإنجليزية ربما يحتوي معلومات حول تصنيف الكلمة (فعل أو اسم... الخ) إضافة إلى احتواء التبادل بين الصيغتين على خصائص اجتماعية متصلة بكل صيغة (مثل الجنس والعمر)، كما تحتوي على معلومات تدل على هوية المتكلم وعلاقاته الاجتماعية. إن القاعدة أو المصاحبة ستكون حينئذ مثل استخدام ing غالبًا مع أفعال ومن المتكلمين الرجال. ومن خلال المثالين السابقين فإننا نرى من خلال وجهة نظر بعض المناهج أن المعلومات المتضمنة في القواعد المنظمة لذلك هي لغوية بحتة مأخوذة، إما من المعرفة العالمية Universal Knowledge أو من المعلومات المتضمنة في المدخلات، ومن وجهة نظر نظريات أخرى نجد أن القاعدة نفسها تتضمن تأثير العوامل الاجتماعية. وبهذا المفهوم، فإن مفهوم اللغة البينية يظل ضروريًّا لكل المناهج التي تدرس اكتساب اللغة الثانية، وما تختلف به تلك المناهج هي خصائص نظام المتعلم.

كيف يحدث الاكتساب؟

إن تأثير كوردر (١٩٦٧) يركز على الأخطاء، أما مفهوم القواعد الداخلية لتشومسكي r، فقد أدت إلى القول بأن متعلمي اللغة الأولى قد ولدوا ولديهم المعرفة الفطرية نفسها، ومن ثم فسوف يمرون بمراحل اكتساب اللغة نفسها، وتدل أخطاؤهم على مرورهم بتلك المراحل ذاتها. وتعرف الدراسات الهادفة إلى اختبار فرضية تشومسكي بدراسات اكتساب المورفيم. وقد أظهرت تلك الدراسات أن كل الأطفال يكتسبون بترتيب واحد مجموعات من المورفيمات في اللغة الإنجليزية (مثل الجموع، استخدام ضمير الغائب مع الفعل S والفعل المستمر Progressive والفعل المنتهي بـ ing (Brown, 1973). وقد انتقلت دراسة اكتساب المورفيمات بترتيب واحد عند كل الأطفال إلى اكتساب اللغة الثانية Dulay & Burt, 1974))، وقد جاءت الدراسات لتثبت أن تلك المورفيمات في اللغة الإنجليزية يحدث اكتسابها وفق ترتيب اكتسابها عند الأطفال الناطقين باللغة الإنجليزية، بغض النظر عن لغتهم الأولى. وقد أظهرت تلك الدراسات



منذ وقت مبكر دلائل على معالجة عالمية Processes Universal للاكتساب اللغوي. وقد تعرضت دراسات اكتساب المورفيم إلى نقد، لأنها لم تقدم توضيحًا حول الطريق الذي سلكه المتعلمون لاكتساب كل تركيب، فكان من الواجب أن تحدث دراسة كل تركيب خلال عملية الاكتساب، واختبار كل متعلم في مراحل مختلفة ليكون المنهج الذي سلكه المتعلم في اكتسابه أكثر وضوحًا. ومن أفضل الدراسات التي جاءت استجابة للنقد الموجه لدراسات اكتساب المورفيم هي تلك الدراسات التي ركزت على اكتساب النفي في اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت تلك الدراسات أن المراحل التي يمر بها المتعلمون لاكتساب النفي لا تختلف كثيرًا من متعلم إلى آخر بغض النظر عن اختلاف سياقات التعلم أو اختلاف لغاتهم الأم. (Cancino, Rosansky, & Schumann, 1978; Eubank, 1996; Milon, 1974; Schumann, 1979; Stauble, 1978). ولذا فقد جاء اقتراح دراسة تطور مراحل الانتقال للنفي وغيره من التراكيب وليس مجرد الاكتفاء بنقد دراسات اكتساب المورفيم. وقد تحولت، بفضل الدراسات الأخيرة، فرضية اكتساب المورفيم إلى متابعة بصورة أدق، فقد قدمت أدلة أكثر حول السبيل الذي يتبعه المتعلم للاكتساب. إن ما خلفته تلك الدراسات اليوم هو الاعتقاد الواسع أنه يمكن وصف اكتساب اللغة الثانية بوصفها سلسلة من الخطوات يقوم فيها المتعلم بتكييف قواعده في كل مرحلة يقترب فيها من قواعد اللغة الهدف. وسوف ندرك أن فهمنا لمعنى القواعد، وأنواع التكييف التي يقوم بها المتعلم، ومدى تكييف المتعلم لقواعده، يختلف من منهج إلى آخر. إن ما هو مقبول بصفة عامة هو إدراكنا أن اكتساب اللغة هو اكتساب متدرج وليس سلسلة من التغيرات اللحظية instantaneous changes من تراكيب مختلفة عن اللغة الهدف إلى تراكيب وأنماط استخدام مشابهة للغة الهدف. وقد رأينا حتى الآن أن نظريات اكتساب اللغة الثانية تنحو حيال قبول أن تعلم اللغة الثانية



هو عملية وأن المدخلات ضرورية لتلك العملية. ولقد لاحظنا سابقًا أن النظريات تختلف في تصورها للطرق التي يحدث بموجبها وصف قواعد المتعلم وكيفية تطور تلك القواعد، كما تختلف النظريات كذلك في أي الخطوات التي يشارك فيها المتعلمون في درجة قربها من استخدام الناطقين الأصليين.

إن معظم النظريات تدرك أن اكتساب اللغة هي عملية، وأن كل جانب من عملية الاكتساب ينال عناية عدة اهتمامات بحثية. وفي بعض تلك الاهتمامات البحثية، يمكن النظر إليها على أنها نظريات محايدة، لأنها لا تتبنى تراكيب خاصة لقواعد المتعلم أو آلية محددة للتعلم، فعلى سبيل المثال، إذا قبلنا أن تعلم لغة ثانية يتضمن التعرض لمدخلات تؤدي إلى تغيير في معرفة المتعلم اللغوية، فربما نكون مهتمين بكيفية تعامل المتعلم مع المدخلات بغض النظر عن إيماننا بأن المعرفة النحوية هي معرفة فطرية أو مكتسبة، وبغض النظر كذلك عن نظرتنا للمعرفة اللغوية نفسها. وقد فرق كوردر (١٩٦٧) بين المدخلات input والمستوعبات intake، إذ يقصد بالمدخلات تلك المواد اللغوية المتاحة للمتعلم، في حين يقصد بالمستوعبات ذلك الجزء من المدخلات الذي تعامل معه المتعلم وأصبح متاحًا لنظامه الذي يتطور. وقد ظهرت فرضية مبكرة حول أيٍّ من العناصر اللغوية يتحول أولًا إلى مستوعبات، وترى هذه النظرية أن ما يمكن للمتعلم استيعابه هو ما يكون ذا فائدة في عملية الاكتساب اللغوي (Krashen, 1985). وهناك جانب آخر لفرضية كراشن، سوف نناقشها لاحقًا، وهذا الجانب يشير إلى أن لدى المتعلم مرشحات فعالة تكون منخفضة في ظروف مثالية وتكون مرتفعة تحت ضغط الوقت أو الاجهاد. ولن يتحقق الاكتساب إلا حينما تكون تلك المرشحات الفعالة منخفضة بدرجة كافية أو حينما لا تحول الظروف الاجتماعية دون ذلك. ومنذ ذلك الوقت تطورت الأبحاث ذات الصلة بتحول المدخلات إلى مستوعبات لتضيف بعدا آخر وهو العوامل اللغوية النفسية مثل الإصغاء. إن عملية الفهم لا تقتضي بالضرورة أن يصغي المتعلم لكل عنصر في الكلام، فعلى سبيل المثال قد يسمع جملة إسبانية مثل Veo a lamujer " أنا أرى المرأة، ويفهم الجملة فهمًا تامًّا دون الإصغاء جيدًا لكل عنصر في الجملة كالضمير أو

جنس أداة التعريف أل la. إن ذلك لا يعني فحسب عدم حاجة المتعلم إلى أن يربط "بوعي" الصيغة a بالمعنى (يشير أن المفعول به هو إنسان)، بل إن الربط بوعي قد يأتي على حساب الفهم العام للجملة. وهذا يعود إلى أن الفهم يمكن وصفه بأنه إدارة لمثيرات متعددة في تنافس على مصادر المتعلم المحدودة وخاصة في المراحل التي يكون فيها الفهم شاقًّا على المتعلم. والمتعلمون ليس لديهم الوقت الكافي ليعتنوا بكل تفاصيل المدخلات. بل عوضًا عن ذلك، فإن العناصر الأكثر أهمية في الفهم "تسرق" اهتمام المتعلم عن العناصر غير الضرورية في الفهم. إن هذا النزاع بين مصادر المتعلم المحدودة وبين قدرة المتعلم على الاهتمام بكل صيغة حدث وصفه تحت سلسلة من المبادئ، فصّلت فيفان باتن VanPatten (1996)، وهذا النوع من البحوث يعرف بمعالجة المدخلات ونال قدرًا كبيرًا من الاهتمام في السنوات الأخيرة (Carroll, 2013;Henry, Culman, &VanPatten, 2009; VanPatten & Borst, 2012a, 2012b; VanPatten & Jegerski, 2010; VanPatten & Uludag, 2011).

إن مبادئ معالجة المدخلات تصف ما يحدث في ظاهره، مثل فهم اللغة الثانية حيث تكون المصادر محدودة (بسبب مستوى الإصغاء المطلوب للفهم). وقد أتاحت تلك المبادئ للباحثين أن يفترضوا فرضيات حول نوعية بعض الأخطاء errors التي يقع فيها بعض الطلاب، وما هي عناصر المدخلات التي تصبح غالبًا مستوعبات، وما هي التأثيرات المحتملة للاستفادة من إصغاء المتعلم.

إن كل دراسة من تلك الدراسات تسهم في كل من تطوير نظرية معالجة المدخلات Theory of Input Processing ومعرفتنا لاكتساب اللغة الثانية بصفة عامة، وذلك لأن تلك الدراسات مصممة لقياس أثر المواد التعليمية آخذين بعين الاعتبار نظرية معالجة المدخلات، وهذه الدراسة مهمة كذلك لمتعلمي اللغة.



أما المنهج الثاني الذي يمكن وصفه بأنه نظرية محايدة نسبيًّا، وذلك على الأقل من ناحية أنها لا تحتاج إلى أن تأخذ معرفة المتعلم اللغوية أو قواعده شكلًا معينًا (على الرغم من أن بعضًا من هذا المنهج تتبنى وجهة نظر خاصة) فهو البحث في المدخلات والتفاعلات. (Gass, 2008; Gass & Mackey, 2007; Long, 1981). وكما ذُكر سابقًا فليس هناك نظرية تقول إن المدخلات ليست ضرورية لتعلم اللغة. غير أن بعض المناهج تؤيد القول إن المدخلات وحدها (مجتمعة مع المعرفة النحوية الداخلية) تكفي. وهناك مناهج أخرى ترى أن هناك عناصر إضافية ضرورية. إن أحد مجالات البحث الخصبة في هذا المجال هي تلك الأبحاث التي ترى أن التفاعل هو أمر مطلوب ليتحقق التعلم الناجح، إذ تقترح أن المتعلم لن يصل إلى مستوى يقارب أهل اللغة بمجرد التعرض للغة الثانية دون حصوله على الفرص الضرورية لتبادل المعاني، والتأكد من فهمه من خلال التفاعل، كما أنه لن يتحقق له الوصول إلى قدرة مشابهة لأهل اللغة دون حصوله على أدلة سلبية من المخاطبين تثبت عدم صحة لغته، وفي المقابل، فإن المتعلمين الذين يتفاعلون مع الآخرين سوف يدركون، على سبيل المثال، حين استخدامهم صيغًا لغوية معينة أنها لا تحقق الوظيفة التي أرادوها، وتبعًا لذلك سوف تتاح لهم الفرصة لتعديل صيغهم اللغوية. وعلى الرغم من أن الكلمة (تفاعل) ربما تقتضي ضمنيًّا أن تلك الأبحاث هي نظريات اجتماعية في تعلم اللغة. ولكن الأمر ليس كذلك بالضرورة . فالتفاعل في الواقع، لا يقدم لبعض المتعلمين سوى دليل يخالف فرضيات غير صحيحة مثل تطور القواعد اللغوية الداخلية ((e.g., Long, 1981. وعلى الرغم من هذا، فإن هناك نظريات أخرى تستكشف خصائص تلك التفاعلات، وكيفية تضمنها عددًا من العوامل التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار بوصفها جزءًا من عملية التعلم. وسوف نرى في الفصول اللاحقة أنه لا يمكن النظر إلى المدخلات فقط بوصفها محتوية على معلومات اجتماعية، ولكن التفاعل يمكن وصفه من ناحية تأثيره الطبيعي الإضافي على عملية الاكتساب.

ماهي المعرفة اللغوية؟ وأين نخزنها؟

إن إحدى الاهتمامات البحثية الرئيسة اليوم هو وصف ما يعرفه المتعلم، وكيفية بناء

تلك المعلومات، وكيفية تقدم اللغة في إطار ذلك الجزء من الدماغ المتحكم في اللغة. بعبارة أخرى، فنحن حين نتحدث عن نظام اللغة البينية فما هي الصيغ اللغوية التي يأخذها نظام اللغة البينية وكيف يتغير هذا خلال الوقت. إن مفهوم النحو التوليدي الذي جاء في أعمال تشومسكي المبكرة (١٩٥٩) مستمر في تحفيز البحوث اليوم، وما زال أنموذجا Paradigm مسيطرًا في الوصف اللغوي حتى اليوم. وتنطلق تلك البحوث من أن لدى كل متعلم معرفة لغوية فطرية Innate Linguistic Knowledge على شكل قواعد كلية، وتلك المعرفة تقدم إطارًا تركيبيًّا يصف كل قواعد اللغات الإنسانية المحتملة، ومجموعة من الخيارات تصف معامل الفروق بين اللغات Cross-linguistic differences parameters. إن مهمة متعلمي اللغة الأولى هو الحصول على ما يدلهم في اللغة المحيطة بهم كي يتمكنوا من اختيار الصيغ المناسبة لكل استخدام.

إن دلائل وجود معرفة لغوية فطرية تأتي من حقيقة أن كل المتعلمين يمرون بمراحل متشابهة في اكتسابهم اللغة، وأن لغة المتعلم (في هذه الحالة اللغة مكتسبة في مرحلة الطفولة) منتظمة ومحكومة بقواعد. وعلى الرغم من أن المناهج التحويلية قد تطور ليكتشف مدى قدرة متعلمي اللغة الثانية على الوصول إلى هذه المعلومات (e.g. White, 2003)، إضافة إلى طبيعة وتركيبة هذه المعلومات، فإن تلك الأفكار العامة ما تزال قائمة في البحوث المعاصرة. وباستثناء العامل الاجتماعي وهو العمر، فإنها تتسم غالبًا بتجاهلها النسبي للبحث في العوامل الاجتماعية، لأن غالبية البحوث تفترض أن المعلومات النحوية الفطرية ينبغي أن تكون متساوية عند جميع البشر. وفي مقابل نظرية القواعد الكلية والتي تؤمن أن تعلم اللغة محكوم بقواعد، فإن هناك نظريات أخرى مثل الربطية تصف تعلم اللغة بالنظر إلى مرات تعرض المتعلم لتركيب معين. وهذا



الأنموذج من التعلم يرى أن المعلومات اللغوية linguistic information مخزنة في الدماغ على هيئة روابط عنقودية معقدة أو الارتباط بين الوحدات اللغوية ومعانيها، ومن ذلك على سبيل المثال ارتباط الاسم بأداة التعريف المناسب لجنسه "في اللغات التي تختلف فيها من جنس لآخر" مثل el libro (الكتاب). وهذا الارتباط يقوى من خلال التفعيل ويضعف بسبب غياب التفعيل. ونتيجة لذلك فإن التعلم هو عملية ارتباطية Associative Process وليست مبنية على بناء قواعد تجريدية. إن البحث في اكتساب اللغة الأولى في إطار هذا النموذج paradigm ركز على نماذج حاسوبية تعكس إلى حد كبير عملية اكتساب الأطفال للغة، فعلى سبيل المثال أظهر روميل هارت وماكيليلاند Rumelhart and McClelland (1986) أن النموذج الحاسوبي يعلم صيغ الفعل الماضي غير القياسية مبتدئًا بالصيغ الصحيحة، منتقلًا بعد ذلك إلى المبالغة في التعميم (صيغ غير صحيحة)، ليصل أخيرًا إلى الصيغ الصحيحة مرة ثانية، وذلك هو ما يفعله الأطفال في تعلم اللغة تمامًا. ومن أجل البحث في كيفية تماثل أنموذج الحاسب مع اكتساب اللغة الثانية، فإنه يجب برمجة الحاسب ليماثل المعرفة اللغوية الموجودة قبل اكتساب اللغة الأولى. إن الربطية وغيرها من النظريات المشابهة لها تظهر أن القواعد اللغوية (مثل تلك الأنواع الموصوفة في النقاش السابق حول اللغة البينية) تأخذ صيغًا مختلفة مثل صيغة الروابط العصبية neural connections، وهذا بدوره يؤدي إلى طرق مختلفة لوصف عملية اكتساب اللغة، على الرغم من إمكانية المحافظة على مفهوم مراحل التطور. وفي حين نلاحظ مدى اختلاف النظريتين التي تم عرضها في هذا الجزء وهما القواعد الكلية والربطية غير أنهما يقدمان منهجًا متقاربًا لاكتساب اللغة. فكل منهما يعالج تركيب المعرفة اللغوية ويهدف إلى وصف وسائل استخدام العقل البشري للمعلومات اللغوية الجديدة ليطور نظام لغته الأولى أو الثانية. فكل أنموذج من النموذجين يبدأ حينما تدخل المعلومات اللغوية النظام اللغوي. وفي الفصول القادمة التي نناقش فيها المناهج الاجتماعية لتعلم اللغة، سوف نرى أن الطرق التي نصف بها المعرفة اللغوية ربما تختلف، ولكن تضمين التأثيرات الاجتماعية على النماذج اللغوية لا تعني بالضرورة

أن المعرفة اللغوية تأخذ صيغة لغوية معينة، بل في المقابل لا تعني سوى أن نموذجًا لغويًّا معينًا يميز دورًا لتأثير المعلومات الاجتماعية في اكتساب اللغة أو استخدامها.

ما هو الدور الذي تقوم به اللغة الأولى؟

خلال الفترة التي سادت فيها السلوكية قام لادو Lado(١٩٥٧) بتطوير نظرية التحليل التقابلي. وترى هذه النظرية أنه يمكن للغوي توقع نقاط الصعوبة لدى متعلم اللغة الثانية من خلال دراسة تقابلية للغة الأولى واللغة الثانية. إذ يتوقع وجود صعوبات كبيرة في التعلم في جوانب الاختلاف بين اللغتين. وتتمثل علاقة هذه النظرية بالمدرسة السلوكية في أن جوانب الصعوبة جاءت نتيجة صعوبة تشكيل عادات جيدة، لأن هناك عادات مختلفة تشكلت من اللغة الأولى. وفي فصول اللغة، فإنه يقترح أن يقوم المتعلم باستخدام التحليل التقابلي (للتعرف بعناية على أوجه الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية من أجل معالجة جوانب الصعوبة وتجنب الأخطاء المتوقع حصولها. وقد افترض أنه ينبغي فقط أن نعلم في فصول اللغة جوانب الاختلاف بين اللغتين إذ إن التراكيب النحوية المتشابهة في اللغتين سوف ينتجها الطالب صحيحة آليًّا. وهذا المنهج في تعلم اللغة الثانية هو منهج جذاب لأن هناك حدودًا واضحة لعمل كل من اللغوي ومعلمي اللغة. ولكن التجارب أثبتت أن جوانب الاختلاف بين اللغتين ليست دائمًا هي مواضع الصعوبة في الاكتساب، كما أن الجوانب التي توقع أن تكون سهلة في الاكتساب لم تكن كذلك (e.g., Eckman,1987). ونتيجة لهذا، فإن التحليل التقابلي الدقيق بين اللغتين لم يفسر الاكتساب اللغوي كما كان متوقعًا. وفي الطرف المقابل الآخر نرى بعض المناهج التي ترى أن تعلم اللغة محكوم إلى حد كبير بالمعلومات النحوية الفطرية، وأن اللغة الأولى ليس لها سوى دور محدود في تطور اللغة الثانية. وعلى كل حال، فإن



معظم المناهج تدرك أن هناك مؤثرات للغة الأولى بوصفها عاملًا من العوامل المؤثرة المختلفة. وقد قاد هذا إلى الاهتمام ببحث تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية على نحو دقيق. فعلى سبيل المثال قام كيليرمان (Kellerman 1977) بدراسة على طلاب هولنديين يتعلمون لغة ثانية، وأظهرت الدراسة أن المتعلمين الذين أدركوا المعاني والوظائف اللغوية قاموا في الغالب في النقل من لغة إلى أخرى، بخلاف الجوانب التي تتميز بها لغة معينة دون غيرها.

كذلك اقترح أنديرسون Andersen (١٩٨٣) أساسا في تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية يتمثل في أن تأثير اللغة الأولى يقتصر على التراكيب المماثلة لتراكيب اللغة الثانية فهناك ما يشبه نقطة تجمع لعناصر من اللغة الأولى في اللغة الثانية.

إن ما تظهره هذه الدراسات ونحوها من الدراسات هي أن لا صحة لكون اللغة الأولى تشرح كل شيء حول اللغة الثانية أو أن لا تأثير للغة الأولى على اللغة الثانية. وفي المقابل نرى أن النظريات الحديثة تنظر إلى تأثير اللغة الأولى بوصفه عوامل مساهمة فاعلة في اكتساب اللغة الثانية أكثر من تحديدها لخصائص عملية الاكتساب. وهذا ينطبق على عملية تقدم اكتساب اللغة سواء أكان مدار الاهتمام هو شكل النظام أم آلية الاكتساب.

هل تعين المعرفة فوق اللغوية؟

تركز نقاشنا حتى الآن على نظريات الاكتساب وكيف يمكن وصف ملامح اللغة البينية. ولكن سوف نعالج في الفصول القادمة اندماج العوامل الاجتماعية في نظام اللغة الثانية وكيفية قيام معلمي اللغة بتعزيز تطور الكفاية التواصلية لطلابهم وبصفة خاصة الكفاية اللغوية الاجتماعية. ومن المهم قبل الاستمرار أن ندرك كذلك كيف أن التعليم النظامي يمكن أن يؤثر في تطور نظام اللغة. ونعود مرة أخرى إلى النقطة الأساس في منتصف القرن الماضي حيث كان تركيز التعليم على أوجه الخلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية، ويطلب من المتعلمين أن يكرروا أنماط اللغة وتركيبها من أجل تشكيل عادات لغوية جيدة (مماثلة للمتحدث الأصلي). مع تحول إلى النظرية المعرفية في تعلم اللغة تنظر إلى المدخلات بمنزلة محفزات للمعرفة اللغوية الفطرية، وقد تحول تعليم اللغة نحو توفر

الدلائل الإيجابية المتمثلة أحياناً في معرفة أثر مدخلات اللغة الأم، وفي أحيان أخرى في توضيح القواعد المشابهة للغة الأم. وكما أن دراسة الاكتساب اللغوي متنوعة في نظرياتها اللغوية، فالأمر كذلك في تعليم اللغة. وهناك طرق تعليمية متعددة ومتنافسة، ولكن هناك، كما سوف نرى، أرضية مشتركة بينها. وهناك اتفاق واسع على أن نتائج تعليم اللغات ليست سواء، فعالية تعليم اللغات باختلاف التركيب الذي علم، وطريقة التعليم، وباختلاف المتعلمين. وقد قام الباحثون، على سبيل المثال، ببحث مدى تأثير تعليم التراكيب الموسومة marked structures على اكتساب التراكيب غير الموسومة (Ellis، ٢٠٠٦ ، Doughty، ١٩٩١) وهل بعض التراكيب أسهل تعلمًا من تراكيب أخرى. وهناك أدلة كذلك تؤيد فرضية أن بعض التراكيب لن يحدث اكتسابها ما لم يكن المتعلم في مرحلة تطور لغوية مناسبة في أثناء تقديم تلك التراكيب (Pienemann, 1998, 2005). وبعبارة أخرى، فإن تعليم تركيبٍ ما فوق مستوى كفاية المتعلم لن يكون له تأثير في تطور نظام لغة الطالب البينية. كذلك فإنه من المقبول على نطاق واسع أن أحد الأهداف الرئيسة لتعليم اللغة هو تطوير القدرة على التواصل. وهذا يعني أن الطرق التي لا تقدم فرصًا لخلق لغة حقيقية وتفاوض للمعنى فإنه من المحتمل أن لا تحقق أهدافها. ولنترك جانبًا الاختلاف في النظريات اللغوية، لنرى أن التدريس ينعكس على تطور تعليم اللغة بطرق مختلفة. حيث ينعكس التعليم أولًا على طريقة اهتمامنا بالمدخلات. وهذا يذكرنا بأن هذا النوع من المناهج يمثل نظرية محايدة نسبيًّا، بمعنى أنه لا يتطلب أن تأخذ المعلومات اللغوية صيغة لغوية معينة، لأن تأثير التعليم، كما يعتقد، يؤثر في معالجة المعلومات قبل دخولها في النظام اللغوي المتطور. إن ما قام به فان باتن PattenVan وزملاؤه من معالجة للمدخلات ومعالجة التعليم من أفضل الأمثلة على



هذا النوع من التدخل في التعليم. لقد حدثت دراسة معالجة التعليم لغة ثانية في اللغة الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والإيطالية على سبيل المثال فحسب، وقد تبين أنها تسهم في تحويل المدخلات إلى مستوعبات إضافة إلى تأثيرات إيجابية على تطور اللغة. (Benati, 2001, 2004; Cadierno, 1995; Lee, Cadierno, Glass, & VanPatten, 1997; Sanz & Morgan-Short, 2004; VanPatten & Cadierno, 1993; VanPatten & Oikkenon, 1996; Wong, 2004). ولهذا الاتجاه من البحوث فاعلية خاصة، لأنه يظهر بانتظام أن مساعدة المتعلم في معالجة المدخلات ينعكس إيجابيًّا على عدة تراكيب في لغات ثانية مختلفة. وحتى الآن فإن هذا المنهج استخدم بصفة أساس لتعليم تراكيب نوعية أكثر من فاعليتها في تعليم تراكيب ذات تنوع اجتماعي، وعندما نبحث تعليم الكفاية اللغوية الاجتماعية فإن هناك أسئلة ستبقى في حاجة للبحث. كذلك دُرِست طرق أخرى تهدف إلى التأثير على تطور النظام اللغوي، وبعض الطرق تتناول جوانب داخلية للغة مثل مفهوم خلق فيض من المدخلات بحيث يدخل عدد كاف من الأمثلة داخل النظام الذي يتطور من أجل إحداث تغييرات في التركيبة اللغوية (Trahey&White, 1993). وهناك طرق أخرى وخاصة تلك التي تمثل معرفة فوق اللغوية (مثل أن نعرف كيف تعمل بعض الأشياء في اللغة) حول استخدام تركيب معين، وهي نظرية أقل استقلالية، وقد قادت بطبيعة الحال إلى نقاش كبير حول العلاقة بين المعرفة فوق اللغوية أو المعرفة المختصرة والنظام المتطور والذي ينظر إليه بمنزلة نظام غير واع. كما أن هناك من يرى أنه يمكن تعلم المعرفة فوق اللغوية في حين يحدث الاكتساب عند المستوى غير الواعي ومن ثم فإن ما أُنجز تعلمه يحدث استخدامه عندما يكون هناك وقت كاف لذلك (Krashen,1982). وفي الآونة الأخيرة أُقترح أن المعرفة فوق اللغوية يمكن أن تؤدي إلى أغراض وظيفية أخرى مثل رفع وعي المتعلم للفجوة في معرفتهم أو توجيه المتعلم أو المتعلمة لعنصر معين في المدخلات، وهذه المعرفة بدورها تنعكس على النظام الذي يتطور (Gass & Varonis, 1994; Long, 1996; Philp, 2003; Pica, 1994). إن مما له صلة بهذا الموضوع هو الدراسات المتعلقة بالتعليم الصريح والضمني والتعلم الاستنتاجي والاستقرائي.

وبسبب هذا التنوع من المناهج والطرق فإن هذا العمل يقودنا إلى إدراك حقيقة أننا لا يمكن أن ننطلق من مبدأ "إذا علمنا فإنهم سوف يتعلمون". بل في المقابل يجب على معلمي اللغة أن يكونوا منتبهين للطريقة المستخدمة والتركيب قيد التعليم ومستوى إجادته للغة، إضافة إلى عوامل محتملة أخرى. وكما ناقشنا كيفية تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية في الفصول الدراسية، فإنه يجب علينا أن نستمر في تذكير أنفسنا بهذه الحقيقة. وأخيرًا، فإن هناك بعض طرق التعليم التي تستهدف مخرجات المتعلم. وحتى نكون منصفين، فإن كثيرًا من المناهج ترى بصفة خاصة أن خلق مخرجات من قبل المتعلم سوف تؤثر في نظام المتعلم الذي يتطور. وعلى الرغم من هذا، فإنه يمكن النظر إلى هذه الطرق بصفة مشابهة لتلك الطرق التي تركز على معالجة المدخلات من ناحية أنها لا تحدد بصفة خاصة شكل النظام الذي يتطور، فالسهولة في الإنتاج، على سبيل المثال، هي انعكاس لتقوية التواصل أو لجعل القاعدة تنتج على نحو آلي، وهذا يعتمد على الطريقة التي يقوم عليها العمل Merrill Swain (1995,2000) ودراسات Drew Farley (2004).

إن أهمية المخرجات يمكن أن تربط بنظريات التفاعل التي ذُكِرت سابقًا (e.g., to the‹Long, 1981) كما يمكن ربطها بفكرة رفع الوعي والملاحظة consciousness-raising and noticing (e.g., Leow, 1998, 2002; Robinson, 1995; Schmidt, 1995; Sharwood Smith, 1993; Tomlin & Villa, 1994; (VanPatten, 1994) أو ربطها بالمناهج اللغوية النفسية التي تركز على الروابط العصبية Neural Connections والحركات العضلية الروتينية المستخدمة في الانتاج. إن هذا النوع الأخير يتضمن أعمالًا واسعة حول التدريب الصوتي والتي يبدو أن لها فاعلية على المستوى القصير، ولكن هناك ندرة في أدلة تأثيرها على المدى الطويل (Goto, 1971; Lively, Pisoni, Yamada, Tohkura, & Yamada, 1994; but see Bradlow,



.Pisoni, Akahane-Yamada, & Tohkura, 1997 for an exception)

وعلى حد علمنا فإن هناك عملًا قليلًا حدث القيام به لتضمين العوامل الاجتماعية في بناء المناهج أو لدراسة أثر التدرب في الإنتاج في تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية. وسوف نعود لهذا الموضع في موضع لاحق.

العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية:

الآن نعرف ما الذي ينبغي عمله بعد أن عرفنا ما تعنيه

إن النقاش حول المبادئ الأساس لاكتساب اللغة الثانية، والحديث حول التعليم يظهر أن المجال متنوع ومتشعب في فهم الصيغ اللغوية التي يتعلمها متعلم اللغة، وفي طريقة تخزين المعرفة اللغوية، وكيفية تغيير المعرفة وتطورها عبر الزمن، ودرجة تأثر معرفتنا اللغوية بالعوامل الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هناك قبولًا في أن هناك طرقًا مشتركة يتبعها المتعلم في اكتساب اللغة الثانية، فإن اللغة البينية تظهر قدرًا كبيرًا من التنوع. إن مخرجات المتعلمين ليست على درجة واحدة كما أن قواعد المتعلمين لا توظف بالطريقة نفسها من قبل متعلم واحد وفي حدث واحد، بل في المقابل أظهر المتعلمون نمطًا فريدًا بحيث يستخدمون قواعد مختلفة على الرغم من أنهم في مستوى لغوي واحد، وربما اكتسبوا قاعدة معينة ثم استخدموها خلاف ما تعلموه بعد ذلك. وجريًا وراء ريادة اللغويات الاجتماعية سعى الباحثون إلى تحليل المتغيرات السياقية contextual variables لغوية كانت أم اجتماعية، إضافة إلى المتنوعات الفردية التي توضح تلك الفروق عند المتعلمين وفيما بينهم. وقد أثبتت البحوث الموثقة كثيرًا تأثير العوامل الاجتماعية في لغة المتعلم؛ فالدراسات الإثنوغرافية ركزت على الحدث الكلامي والعوامل الأخرى التي تتفاعل لتحديد استخدام اللغة (Saville-Troike,1989) فالحدث الكلامي، على سبيل المثال، ومكان حدوثه والعلاقة بين المشاركين في الحدث تؤثر في مخرجات المتعلم. وقد ركزت إحدى هذه النظريات على المشاركين في الحدث الكلامي بصفة خاصة، واقترحت أن المتكلمين يسعون إلى تكييف كلامهم مراعاة للمحاورين الآخرين interlocutors، وهذا ما يفسر التنوع اللغوي من موقف لغوي إلى

آخر (Beebe & Giles, 198). والدراسات من هذا النوع أقرت أن المتعلمين كائن اجتماعي وأن تعلم اللغة لا يتطلب معرفة بالقواعد النحوية فحسب. وبالإضافة إلى إدراك أن سياق أحداث الكلام تؤثر في مخرجات المتعلم، فإن هناك دراسات بحثت خصائص المتعلم الفردية وكيف يمكن تفاعلها مع اكتساب اللغة، ومن أمثلة تلك الخصائص عمر المتعلم وجنسه ودافعه لتعلم اللغة والإستراتيجيات التي يتبعها المتعلم. وقد وجد أن المتعلم الصغير يختلف عن المتعلم الكبير (Birdsong,1999، كما أن المتعلمين لا يستخدمون إستراتيجية واحدة (O'Malley&Chamot,1990).

وعلى الرغم من أن هناك من يرى أن العوامل الاجتماعية والتنوع بصفة خاصة هي عوامل ليست ذات أهمية، أو هامشية أو ذات صلة بالأداء فقط (e.g., Gregg, 1990). فإن مثل هذه الرؤية هي رؤية الأقلية في الوقت الراهن، بل في المقابل يمكن القول إنه من الدقة الزعم أنه ليس هناك عامل اجتماعي واحد حدث تجاهله في دراسات اكتساب اللغة، بل جاء ذلك إدراكا لأهميتها، وقد دُمجت تأثرات تلك العوامل الاجتماعية ضمن نماذج معرفتنا واستخداماتنا اللغوية. وعلى الرغم من التحديات السابقة فإن الباحثين في اكتساب اللغة نجحوا في تطبيق طرق البحث في اللغويات الاجتماعية لتتضمن المتغيرات الفردية والسياقية (مثل العلاقة بين المشاركين) في دراسة اكتساب التراكيب اللغوية، ومثل تلك الدراسات مزجت المتغيرات اللغوية مثل تأثير ترتيب الكلمات أو حدود المقاطع الصوتية Syllable Boundaries على تركيب لغوي معين. لذا فإن مشروعًا بحثيًا واحدًا يمكن أن يبحث خصائص الحدث الكلامي وخصائص المشاركين في الحوار والخصائص اللغوية للسياق المتضمن لذلك. ومن أمثلة هذا النوع من الدراسة دراسة أظهرت أن المتعلمين الصينيين والتشيك يختلفون في



استخدامهم لضمير الجمع في اللغة الإنجليزية S تبعًا لاختلاف السياق ومستوى أدائهم في اللغة الإنجليزية والبيئة الدلالية والتركيبية والصوتية والحشو في السياق اللغوي (Young,1991). وهذا النوع من البحوث يمثل أكثر اهتمامات البحوث التي تطبق اهتمامات اللغويات الاجتماعية لدراسة اكتساب اللغة. وهذا العمل يضع أساسيات البحث في اللغويات الاجتماعية وخاصة للقراء ممن ليس لديهم معرفة سابقة بهذا المجال. وفي وسط هذا العمل يُقدَّم تصور عام عن عدة مناهج في اكتساب اللغة الثانية تتضمن الأخذ بالعوامل الاجتماعية بطريقة أو بأخرى. وهذا العمل يتضمن كذلك دراسة متقدمة لدراسات التنوع اللغوي (اتباع المنهج الرئيس في طرق منهج بحث اللغويات الاجتماعية آخذين بعناية تضمين أمثلة متنوعة من دراسات اللغة الثانية وسياقات التعلم المختلفة). والفصل الثالث لهذا العمل يدرس نتائج البحث في الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغات الثانية بما في ذلك مناقشة متحدثي اللغة العرقية Heritage Speakers والمتعلمين. إن الهدف الشامل لتلك الفصول مساعدة القارئ لمعرفة أهمية الربط بين المتغيرات اللغوية والعوامل الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية واستخدامها وتعليم الفصول.



قراءة إضافية

a. Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp. 177–201). Rowley, MA: Newbury House.

b. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1), 1–47.

c. Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics , 5 (4), 161–170.

d. M itchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). Second language learning theories [Chapter 2, pp. 29–51]. Third Edition. New York: Routledge.

e. VanPatten, B. (2007). Input processing in adult SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (pp. 115–135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers .

الفهم والتطبيق

أ- **الفهم**:

١- ما التنوع اللغوي الاجتماعي؟

٢- طبقًا لكانل وسوين (١٩٨٠) ما أنواع القدرات الثلاث التي تشكل القدرة التواصلية؟

٣- ما التنوع الجغرافي؟



٤- ما معلومات المتكلم الاجتماعية التي تحملها لغته؟

٥- ما الأفكار الرئيسة المرتبطة بالمدرسة السلوكية، وكيف ينظر إليها في الطريقة السمعية الشفهية؟

٦- كيف تختلف النظرية التوليدية عن السلوكية؟

٧- ما المدخلات، وما دور المدخلات في اكتساب لغة ثانية؟

٨- ما اللغة البينية، وما خصائصها؟

٩- كيف تختلف المدخلات عن المستوعبات؟

١٠- ما رؤية الربطية؟

١١- ما توقعات فرضية التحليل التقابلي؟

ب-**التطبيق**:

١- على الرغم من أن التنوع اللغوي الاجتماعي ليست مقصورة على التحيات وتحية الوداع، فإن هناك طرقًا متنوعة جيدة للتفكير حول الخيارات التي تقوم بها حين الكلام. كم طريقًا يمكن أن تقول goodbye مع السلامة، هل يمكنك وضع قائمة لذلك في لغتك الأم. وهل سوف تستخدمها كلها. وهل هناك أنواع لا تستخدمها إلا في ظروف معينة.

٢- هل الأنواع الثلاثة للكفاية التواصلية ضرورية لأداء لغوي فعال في فصول تعليم اللغة الثانية، وما أنواع الأنشطة التي يمكن للمعلم أن يستخدمها للحث على تطوير المهارات في مناطق معينة، هل من الممكن أن نركز على كفاية واحدة في وقت واحد أو كل تلك الكفايات متصلة.

٣- هل يمكن لمتحدثي اللغة الثانية أن يستخدموا المعلومات اللغوية الاجتماعية في كلامهم، هل ينبغي لهم أن يستخدموا صيغا مرتبطة بمناطق جغرافية معينة. هل من المهم لهم أن يعكسوا في حديثهم عمرهم ومستواهم التعليمي. هل من المهم أن يعرف متعلم اللغة الثانية كيف يستخدم اللغة غير الرسمية.

٤- من خلال خبرتك التعليمية هل تفاجأت بسؤال عن التنوع اللغوي الاجتماعي.

وما المعلومات التي كانت مفيدة لمساعدتك في معرفة الإجابة. وكيف يمكن أن تتعامل مع الموقف باختلاف الآن.

٥- من خلال خبرتك معلمًا أو متعلمًا، ما الأدلة التي رأيت في أن المتعلم يسير في تعلمه بانتظام. ما ذا قلت أو سمعت في اللغة الثانية مما يظهر دليلًا على ذلك حتى ولو كان ذلك الدليل ليس مستهدفًا في التدريس.

ملحوظات

١- حاليًا نستخدم الكلمة (قاعدة) في الاقتباسات للإقرار بأن مفهوم القاعدة مرتبط بصفة عامة مع المناهج الفطرية Innatist Approaches في حين القيود بصفة عامة يمكن أن يطلق عليها أنماط Patterns أو ميول Tendencies تحت مناهج نظرية أخرى.

٢- الاهتمام عرفت بطرق مختلفة كما تضمنت فرعًا مثمرًا وذا صلة لبحوث اللغة الثانية (Leow, 1998, 2001, 2002; Robinson, 1995; Schmidt, 1993, 1995; Tomlin & Villa, 1994).



الفصل الثاني

مقدمة في التنوع اللغوي الاجتماعي





في الفصل الأول استعرضنا أهمية التنوع اللغوي الاجتماعي لمتعلم اللغة الثانية، وقد رأينا أن مقدرة المتعلم على تنويع كلامه من موقف إلى آخر، وقدرته على تفسير الملامح اللغوية الدقيقة في لغة الآخرين تشكل جزءًا مهمًّا من كفاية المتعلم اللغوية. كما ناقشنا كذلك العناصر الأساس لنظرية اكتساب اللغة الثانية ووضعنا أسسًا لتضمين التنوع الاجتماعي في فهمنا لعملية اكتساب لغة جديدة. وفي ذلك الفصل تبنينا تعريفًا إجرائيًّا للتنوع اللغوي الاجتماعي وهو (الاختيارات التي يقوم بها المتكلم في اختياره للصيغة اللغوية الضرورية لنقل رسالة نقلًا ملائمًا في سياق معين). إن هدف الفصل الحالي هو بحث هذا التعريف بعمق أكثر عن طريق إلقاء نظرة عامة على أهم أسس ومبادئ اللغويات الاجتماعية، إضافة إلى استعراض أهم التطورات في هذا المجال مما له انعكاس على بحوث التنوع في اللغات الثانية.

ما التنوع اللغوي الاجتماعي؟

نسعى عندما نقوم بدراسة التنوع اللغوي الاجتماعي إلى فهم العلاقة بين عدد من العوامل الاجتماعية، وتلك الصيغ اللغوية المستخدمة في سياق معين. وبعبارة أخرى، نحدد صيغتين لغويتين أو أكثر تستخدم في السياق ذاته ونقوم بتحديد تلك العوامل اللغوية والاجتماعية والفردية التي تتلاءم مع أسلوب معين. وكل صيغة في هذه المجموعة المكونة من صيغتين أو أكثر تسمى متنوعا.، فنلحظ، على سبيل المثال أن هناك متنوعين للاحقة ing التي تأتي في نهاية الكلمة، فالمتكلم قد يستخدم أحيانا in في نهاية الكلمة swimmin ''يسبح بحذف الصوت الأخير بينما يستخدم ing أحيانا أخرى swimming. وفي هذه الحالة فإن in و ing هما متنوعان لغويان للمتغير اللغوي الاجتماعي ing وربما نستكشف بعد تحليل متأن أن المتغير اللغوي in٥ يكثر احتمال وروده في الأفعال وفي كلام الرجال، ويميل إلى وروده في الكلام غير الرسمي (e.g.,Trudgill,١٩٧٤). ولذا فإن اللغويات الاجتماعية هي دراسة اللغة في سياقها



٥ أي بحذف g والاكتفاء ب in

الاجتماعي. ويمكن القول إن السياق الاجتماعي يتضمن عوامل ذات صلة بالمتكلم والسامع و السياق السياسي الاجتماعي والسياق التاريخي والعوامل ذات الصلة بالموقف المباشر وما شابه ذلك. وتتطلب الدراسة الدقيقة للمتغير اللغوي الاجتماعي ing تقييمًا لأنماط استخدام المتغير in و ing في إطار علاقتها أو عدم علاقتها بالعوامل السياقية الاجتماعية خلال تلك الأبعاد. وباختصار، فإن هذه الدراسة للمتنوعات اللغوية الاجتماعية تتطلب دراسة متأنية لأنماط استخدام اللغة إضافة إلى إدراك للمعنى المتضمن ربطًا لتلك الأنماط بالعوامل في السياقات الاجتماعية. وعندما يفكر الناس في الفروق بين لغة المتحدثين لغة واحدة، فإن التنوع الجغرافي هو التنوع الذي يتبادر إلى الذهن أول مرة. ومن خلال هذه التنوع الجغرافي يمكن القول إن متكلمًا من منطقة معينة يتكلم لهجة معينة. وعلى الرغم من أن مصطلح لهجة يحمل إيحاءً سلبيًّا نتيجة ارتباطه أحيانًا بالمتكلمين الذين لا يتمكنون من استخدام اللغة المعيارية "الفصحى" (انظر الفصل التاسع لتفصيل أكثر عن الأعراف والمعايير اللغوية)، فإن اللغويين يهتمون بالتنوع اللغوي بين جميع المتكلمين، ولا يربطون التنوع بأي تقييم لطريقة معينة لاستعمال اللغة. ودراستنا، في الواقع، للتنوعات اللغوية جعلتنا ندرك أن المتكلمين يختلفون في كلامهم من موقف إلى آخر، كما أن أهمية التمكن من اللغة غير الرسمية لا تقل عن أهمية التمكن من اللغة الرسمية حسب ما يقتضيه الموقف. ونحن في البحوث المعاصرة نستخدم مصطلح متنوع لغوي ليشير إلى اللغة المنطوقة من قبل مجموعة خاصة من المتكلمين. ويمكن تحديد تلك المجموعة بمجموعة من العوامل من ضمنها: المستوى اللغوي، والجنس، والعرق إضافة إلى المنطقة الجغرافية. ومن هذا المنطلق، وبناء على تعريفنا للتنوع اللغوي الاجتماعي، فإنه يمكن القول إن التنوع اللغوي يعود إلى الأسلوب الذي نستخدم به



اللغة ضمن نطاق مجموعة اجتماعية معينة. والقارئ يدرك أن مصطلح التنوع لا يحمل إيحاءً سلبيًّا مثل ذلك الإيحاء الذي تحمله لهجة، إضافة إلى ذلك فإن المجموعة الاجتماعية يمكن أن نحددها من خلال أيٍّ من الأبعاد التي سبق ذكرها في وصف سابق. وكما يتضح من تلك العوامل التي تشكل السياق الاجتماعي، فإن هذا العمل اللغوي الاجتماعي يمكن أن يعين على فهمنا لكيفية استخدام الأفراد أو مجموعة من المتكلمين لمتنوع لغوي وكيف يمكن أن يتغير من موقف إلى آخر. وهناك إضافة أخرى تقدمها اللغويات الاجتماعية تقوم على رؤية تغير

تلك الأنماط من وقت إلى آخر. ومعظم متكلمي اللغة يدركون هذا التغير الذي يحدث عبر الوقت، فنحن ندرك على الأقل أن هناك عوامل جعلتنا نتحول من التحدث باللاتينية إلى التحدث بالإسبانية أو الفرنسية على سبيل المثال. أما الشيء الذي لا يدركه الناس كثيرًا فهو أن اللغة دائمة التغير. ومن وجهة نظر كثير من المتكلمين فإن قائمة العبارات المزعجة لغويا "pet peeves"[٦] وفق قواعد اليوم يمكن إرجاعها إلى التغير في اللغة. تأمل الجمل في المثال ٢-١:

المثال ٢-١ التغيرات المستمرة في اللغة
a. Who are you talking to? من تتكلم معه؟
b. I wish I was rich! أتمنى أني كنت غنيًّا!
c. Where are you at? أين أنت؟

التي تشمل قائمة من الجمل تبدو صحيحة تماما لمجموعة من القراء كما تبدو غير صحيحة إطلاقًا لمجموعة أخرى. كما تبدو لمجموعة أخرى في وسط بين الرأيين، حيث يقولون: نحن نقول مثل هذا: أو المتكلمون يقولون هذا في السياقات غير الرسمية، ولكن لا تشمل الكتابة الرسمية. وكل واحد يمثل مثالًا جيدًا للصيغ التي تمر بتغييرات لغوية إذ لم تصل الصيغة اللغوية الجديدة إلى مكانة عالية كتلك التي يتمتع بها الشكل القديم.



٦ يقصد بقائمة العبارات المزعجة لغويًّا قائمة من الكلمات والعبارات تتغير من وقت إلى آخر وهي مضايقة للمستمع أو المخاطب لتضمنها أخطاء مخالفة للصحة اللغوية. (المترجم).

ويساعد البحث اللغوي الاجتماعي في اكتشاف أنماط الاستعمال التي تربط بين متنوعات لغوية مثل was أو were في المثال ٢-b١ (لعوامل مثل العمر ومستوى التعليم والجنس وغير ذلك) في فهمنا لكيفية تغير تلك الصيغ عبر الزمن. وباختصار، فاللغويات الاجتماعية تهدف إلى فهم أيٍّ من العناصر يرتبط باستخدام أو عدم استخدام (أو تغير في تكرار استخدام صيغة لغوية معينة. والدراسة المتأنية للتنوع اللغوي تساعد في فهم أنماط الاستعمال لمجموعة من الصيغ اللغوية، إضافة إلى طرق تغيرها عبر الزمن.

مفاهيم أساس في اللغويات الاجتماعية

تحدثنا عن تعريف التنوع اللغوي الاجتماعي والمتنوع اللغوي الاجتماعي Sociolinguistic Variant واللهجة اللغوية الاجتماعية Sociolinguistic Variety في الجزء السابق، وقد تحدثنا باختصار عن مفهوم المتغير اللغوي الاجتماعي sociolinguistic variable وهو ما يستحق العناية به بتفصيل. ويمكن تعريف المتغير الاجتماعي بدقة بأنه البنية التي تظهر التنوع اللغوي الاجتماعي فهو البنية التي تجعل من الممكن ظهور أكثر من متنوع لغوي. وكثير من المفاهيم المهمة في اللغويات الاجتماعية هي ذات صلة بكيفية تحديد المتغير اللغوي ووصفه وكيفية تقييم السياق الذي جاء فيه المتغير وطريقة البحث المتبعة في دراسته. وفي الفصل القادم سوف ندرس هذه القضايا بعمق أكبر مما يمكن من وضع قواعد أساس للحالات البحثية التي سوف نعرضها في الفصل لاحقًا من أجل تطبيق تلك المفاهيم في دراسة الاكتساب واستخدام اللغة الثانية.

طرق للتفكير في التنوع اللغوي

إنه ليس أمرًا جديدًا أن يكون من أهم أهداف اللغويات الاجتماعية بصفة عامة



هو الوصول إلى طرق لوصف التنوع اللغوي وتفسيره، وكما ذكرنا سابقًا فإن التحليل اللغوي الاجتماعي يتضمن دراسة متأنية للعوامل، والأفراد، والمجموعات، والمواقف، ونحو ذلك مما يتوافق مع استخدام أو عدم استخدام متنوع لغوي معين. ومن أجل توحيد النتائج في الدراسات فإن علماء اللغويات الاجتماعية الأوائل طورا آلية أطلقوا عليها القاعدة المتغيرة (Labov, 1969) variable rule وعلى سبيل المثال طرح لابوف Labov(١٩٦٩) فكرة المتنوع اللغوي في دراسته حول الاختصار contraction والحذف deletion للفعل الرابط copula مثل be في اللغة الإنجليزية المعيارية أو ما يطلق عليه اليوم اللغة الإنجليزية للأفارقة الأمريكان. وقد طورت تلك القواعد لتصف السياق الذي يأتي فيه كل متنوع. والقاعدة تشير إلى كون المتغير(أ) يحصل في سياق معين، بينما المتغير(ب) يحصل في سياق آخر. وقد اقترح لابوف على سبيل المثال (١٩٦٩) اختصارا للفعل الرابط contraction of the copula يفضل استخدامه عندما يكون متبوعًا بصائت vowel ومسبوقًا بضمير pronoun. ووظيفة هذا النوع من القواعد هو ربط النظرية اللغوية الحديثة- التي تصف التحويل التركيبي syntactic transformations باستخدام ترميزات مشابهة- مع التنوع اللغوي language variation كما تقدم معايير أساسا ليس لوصف القواعد الأساس للاستخدام فحسب، بل كذلك لوصف تلك المعايير التي تحدد القيود على الصيغ المتغيرة لغويًّا اجتماعيًّا. Sociolinguistically variable وبلا شك فإن عدد النظريات التي تسعى لدراسة التغيرات وسبل دراسة قيود استعمال ذلك التنوع variation في ازدياد وتنوع، فعلى سبيل المثال، هناك نظريات مختلفة تتضمن ملامح مثل تكرار الكلمات وتلك المناهج جاءت من نظريات لغوية ونفسية. وسوف يتناول الجزء الثاني من هذا الكتاب بعمق أكبر جوانب من تلك النظريات ذات الصلة باللغات الثانية. ولكن في الوقت الراهن فإن القارئ يحتاج إلى أن يتعرف على سعي اللغويات الاجتماعية إظهار التنوع اللغوي variation وفق القواعد المقيدة للتنوع، وأن هذا التنوع يمكن وصفه بدقة من خلال تحليل متأنٍ لاستعمال اللغة من قبل مجموعة من المتحدثين speech group. وفي حين تتطور أشكال قواعد المتغير

فإن اللغويات الاجتماعية مستمرة في النظر إلى أن التنوع اللغوي الاجتماعي محكومة بعوامل ذات صلة بخصائص الفرد وخصائص المجموعة وخصائص التفاعل ذاته. كما أن هناك ملامح أخرى للدراسات المبكرة للتنوعات اللغوية الاجتماعية (التراكيب المتنوعة وتلك الملامح موجودة على مستوى النظام الصوتي. وفي الحقيقة فإن تعريف المتغير في اللغويات الاجتماعية يكمن في أن المتغير له صيغتان أو أكثر تعبر عن معنى مرادف. ففي مثالنا السابق رأينا أن الصوت الأخير g يمكن اختصاره في بعض السياقات اللغوية والاجتماعية. فمن السهولة قبول أن swimming تعني يسبح بغض النظر عن كيفية نطقها. وعلى الرغم من هذا فسوف نرى في الأمثلة لاحقًا في هذا الفصل أن التنوع اللغوي يمكن أن يحدث في عدة مستويات لغوية نحوية ليس في النظام الصوتي فحسب. فعلى سبيل المثال يمكن أن أنوع في كلامي بين استخدام who/whom كما في قولنا "من سمعت؟ 'who did you hear?' و'whom did you hear?' لمن استمعت؟ ومع إدراكنا أن هاتين الصيغتين اللغويتين تؤديان نفس الوظيفة فإننا نرى كذلك أن هناك اختلافًا دقيقًا في المعنى بين الصيغتين، وشبيهٌ لذلك اختياري بين الجملة أنا ذاهب لأسبح 'I'm going to swim' وسوف أسبح I will swim الذي ربما يكون مقيدًا بعوامل اجتماعية ولغوية ولكن المتنوعين ربما ينقلان معنى دقيقًا مختلفًا. وهذا التطور من المتنوعات اللغوية التي تحمل المعنى نفسه عند المستوى الصوتي إلى متنوعات لنفس الوظيفة (مع اختلاف يسير في المعنى) لمتنوعات في التراكيب أدى إلى نقاش مستفيض في اللغويات الاجتماعية وذلك مثل دراسة ((Lavandera, 1978; Romaine, 1984). ولحسن الحظ فإن تلك الاختلافات أدت إلى تطور مثمر في نظرتنا للمتغير اللغوي الاجتماعي sociolinguistic variable. وفي الوقت الراهن فإن المتغيرات اللغوية



الاجتماعية variables sociolinguistic التي تتجاوز النظام الصوتي هي كثيرة ومهمة في ميدان اللغويات الاجتماعية. إضافة إلى ذلك فإن أعمال باحثين أمثال Schwenter and Torres-Cacoullos (2008) و(2010) Aaron دفعت هذا الحقل للنظر إلى المتنوعات اللغوية الاجتماعية sociolinguistic variants على أنها تملأ وظيفة عامة common function وليس مجرد قصر للبحث على تلك المتنوعات التي تعبر عن معانٍ متطابقة. في الواقع يرى شونتر Schwenter و توريس–كاكولوس Torres-Cacoullos (2008)) أنه يجب أن نأخذ بعين الاعتبار كل الصيغ اللغوية التي تملأ وظيفة معينة في وقت معين لدى كل المجتمع اللغوي حتى في حالة كون بعض الأفراد لا يوظفون كل تلك الصيغ. وقد وصف تاقليامونت Tagliamonte هذا التوجه من الدراسة فيما وراء تكافؤ المعنى بأنه تكامل ضعيف إذ نجد أن صيغة واحدة في سياق معين تحدث كثيرًا في حين تقل تكرار صيغة أخرى (لمزيد من الدراسة انظر Tagliamonte ٢٠١٢).

وما هو مهم للقارئ في هذا العمل فهو إدراك أهمية تطور تعريف المتغير اللغوي الاجتماعي إضافة إلى صدق دراسة التنوع اللغوي في غير دراسة النظام الصوتي سواء أكان ذلك في اللغة الأولى أو في اللغة الثانية. والنقطة الأخيرة ذات الأهمية للباحثين في اللغة الثانية والتي شهدت تطورًا نظريًّا مهمًّا عبر الزمن في مجال اللغويات الاجتماعية هي مفهوم مقام التنوع envelope of variation (Labov، ١٩٧٢a) وهذا المفهوم السابق يعد واحدًا من المفاهيم التي تم نحتها عبر السنين لتصف السياق الذي يحصل فيه التنوع اللغوي. ومن أجل الوصول إلى وصف دقيق للتنوع اللغوي الاجتماعي فإننا يجب أن نصل إلى فهم لمكان حدوث ذلك التنوع اللغوي الاجتماعي. وأفضل وصف لمكان أو السياق المحتمل ورود التنوع اللغوي الاجتماعي فيه يحدث عن طريق دراسة العوامل اللغوية والاجتماعية والفردية مجتمعة. وقد نالت دراسة التبديل alternation في اللغة الإسبانية بين ضمائر الفاعل الحاضر overt والغائب null كما في yo hablo español مقارنة بـ hablo español وكلاهما جمل صحيحة نحويًّا، ولكن ذكر أو غياب الضمير يمكن إرجاعه إلى عدد من العوامل بما في ذلك بلد المنشأ للمتكلم أو عمره أو

جنسه أو مستواه التعليمي أو نوع الفعل المستعمل أو حدود مجال المقصود بالمعنى الذي ذكر سابقًا، وزمن حدوث الفعل ووجهته aspect ونحو ذلك (;Cameron, 1992) (Otheguy, Zentella, & Livert, 2007).على الرغم من هذا. فإن أقوى أدوات تحليل التبادل سوف يعتني أكثر بالسياق المحتمل وقوع التنوع فيه، وهذا يعني، على سبيل المثال، أنه لا ينبغي أن يتضمن التحليل سياقات مثل عبارة الصلة relative clauses التي يكون فيها الشكل الظاهري form overt غير نحوي. وفي غالب الأحيان فإن من أفضل الطرق لدراسة التنوع اللغوية التي يمكن أن تحدث هو معرفة تلك السياقات التي يحتمل حدوثه فيها، ومن ثم نقوم بتحليل للسياقات المتبقية. إن ما يمكن أن نستخلصه من نقاش مقام التنوع اللغوي أو ما يشابهه من مصطلحات هو أن السياق مفهوم غير أحادي monolithic concept. ويجب في المقابل أن ننظر إلى التنوع اللغوي على أنه مكان لا يمكن وصفه إلا من خلال عوامل متعددة لكل منها تأثير في استعمال اللغة. ومن المهم أن نتذكر ما دمنا بصدد دراسة التنوع اللغوي الاجتماعي أن السياق لا يمكن أن يكون وظيفة لعنصر معجمي واحد أو تركيب نحوي ولكن ينبغي النظر إليه بصفة كلية وشمولية بحيث يضم عددًا من العوامل الاجتماعية والفردية واللغوية.

طرق دراسة التنوع اللغوي

لقد أصبح واضحًا من خلال تأملنا لوجهات النظر السابقة في دراسة التنوع وخاصة دور العوامل الاجتماعية والدور الذي يقوم به التفاعل في استعمال اللغة أنه يجب دراسة استعمال اللغة وفق تخطيط دقيق. لأن مجرد تواجد الباحث لدراسة موقف محدد سوف يؤثر في استعمال اللغة في ذلك الموقف. وقد ناقشت معظم الدراسات المبكرة في اللغويات الاجتماعية دور اللهجات (المحادثات غير الرسمية) في الكشف عن طبيعة



التنوع اللغوي (Labov,1972)، وقد اعتبرت دراسة اللهجات هي الدراسة الحقيقية للغويات الاجتماعية، لأن دراسة اللغات الأدبية تعني الدراسة المتأثرة بوعي كبير للرسمية في اللغة، وتحاشي استعمال أي صيغة لغوية ينظر إليها باستحقار أو ارتباطها بمجموعات اجتماعية مهمشة marginalized social groups. إن من المستحيل الجمع بين الدراسة الموضوعية للهجات والخطاب غير المراقب unmonitored speech وبين مجرد حضور الباحث، وهذا الاستحالة يطلق عليها مفارقة المراقب Observer's Paradox وباختصار نتمنى إذا راقبنا ألا يكون هناك مراقبة. وهذا أدى إلى تفكيرٍ متأنٍ لكيفية دراسة اللهجات العامية والخطاب غير الرسمي من أجل التغلب على مفارقة المراقب. وحين التفكير في كيفية لدراسة اللغة غير الرسمية، فإنه من الممكن بطبيعة الحال تسجيل أحاديث دون علم المتكلم. وحينما كان البحث اللغوي الاجتماعي اللغوي في بداياته كان ينظر إلى تسجيل كلام المتكلم دون علمه بأنه يتضمن نوعًا من الخداع، ولذا اعتبر عند كثير من الباحثين أمرًا غير أخلاقي. وفي دول مثل أمريكا فإن ذلك النوع من التسجيل يعد غير قانوني (على الرغم من اختلاف القانون من ولاية إلى أخرى). ولذا حاول الباحثون الحصول على نماذجَ حديثٍ جيدةٍ تمثل اللغة غير الرسمية وفي الوقت ذاته لم تسجل دون علم المتكلم. وقد استخدم بعض الباحثين ما يعرف باسم ملاحظة المشاركين participant observation والتي تعني تعرف الباحث على مجتمع كلامي speech community معين والمشاركة في أنشطتهم ومن ثم يقوم الباحث بعد فترة بدراسة أمثلة من الأحاديث التي جمعت من خلال المشاركة. وقد قام بروفسور مفضلٌ لديَّ بلعب كرة السلة مع مجموعة من الشباب عدة مرات أسبوعيًّا من أجل أن يصبح جزءًا من مجتمعهم. وقد كان هذا النشاط ممتعًا له وقاده إلى الاندماج في ذلك المجتمع اللغوي. وهناك مثال آخر للإبداع المنهجيmethodological creativity والذي أصبح الآن مشهورًا هو دراسة ويليام لابوف لنطق الراء في إنجليزية مدينة نيويورك (١٩٧٢b). إذ أجرى دراسته في متاجر يبيعون بضائع بأسعار مختلفة (بوصفها مؤشرات على الطبقة الاجتماعية) وقد صعد لابوف بالمصعد وسأل عن مكان بعض أقسام المحل، فقد سأل

على سبيل المثال: "أين مكان بيع أحذية النساء؟" وقد كان هدفه الحصول على جواب "الدور الرابع". وقد استفاد من الجواب أن حصل على نطقين للراء التي كانت مدار دراسته، ثم طلب سماع الجواب مرة أخرى" كأنه لم يسمع"، وهذا أتاح له سماع النطق مرة ثانية مع اختلاف في الاهتمام بالنطق من قبل المتكلم. وقد حصل لابوف على عدد كبير من كلام غرباء من مختلف الطبقات الاجتماعية في سياقات ليست رسمية بدرجة كبيرة. وهاتان الطريقتان من طرق البحث تمثلان أمثلة جيدة للحصول على حديث غير رسمي مع التقليل من تأثير حضور الباحث. وربما تعد أفضل طريقة في البحث اللغوي الاجتماعي هي الطريقة التي جاء بها لابوف ويطلق عليها المقابلة اللغوية الاجتماعية. وهذه المقابلة تختلف عن بقية الأنواع من المقابلات في أنها تمكن من الحصول على أحاديث أقل رسمية وأحاديث أقل مراقبة وللقيام بمقابلة من هذا النوع يبدأ الباحث بالدردشة مع المشارك في مواضيع الأحداث المعاصرة وفي جوانب من حياته الشخصية، وهذا يؤدي بالمحاور إلى أن يطرح مواضيع يجعل المتكلم يشارك في الحديث مهتمًّا بما يقول أكثر من اهتمامه بكيف يقول. فعلى سبيل المثال يمكن سؤال الشخص عن زمن كان فيه في خطر كبير أو على وشك الهلاك أو في زمن كان فيه سعيدًا أو حزينًا. والهدف من تلك الأسئلة هو جعل المتكلم ينغمس في رواية الحدث وينسى حضور الباحث. وتختلف الموضوعات باختلاف المجتمعات الكلامية ويستفيد الباحث من معرفته عن المجتمع قبل بداية المقابلات. وقد لاحظت من خلال بحثي مع متكلمي لغات ثانية أن الأسئلة حول حفلة غنائية قادمة وكانت حدثًا اجتماعيًّا كبيرًا لتلك السنة لكثير من الشباب الأمريكيين جعلت المتحدثين ينسون أنفسهم في خضم حديثهم عن تفاصيل التخطيط لذلك الحدث. إن مما بقي مستمرًا من تلك الدراسات التي



تستخدم هذه الطريقة هو محاولة الحصول على أحاديث غير رسمية تعتني بالمعنى أكثر من عنايتها بشكل اللغة. النقطة الأخيرة ذات الأهمية الأساس لفهم التنوع اللغوي الاجتماعي، والتي تتطلب منهجا بحثيًّا مختلفًا هو البحث في المواقف اللغوية والبحث في هذا المجال يتطلب من الباحثين أن لا يكتفوا بمعرفة ما يقول المتكلم أنه يفعله بغض النظر عن السياق الذي تم فيه السؤال، وذلك بسبب أنه يمكن أن يكون هناك عيب ملازم لتبني موقف معين، ونحن تحت ضغط بوصفنا بشرًا لتقديم أنفسنا في صورة إيجابية. وهناك ما هو أكثر من هذا وهو أننا قد لا ندرك أحيانًا هذا التلازم الذي نحمله وخاصة عندما يكون الأمر متعلقًا بردة فعلنا نحو ملامح من اللغة. لذا ربما نعرف أنه حين يسمع السامع كلمة "ain't لهجة دارجة is it not بمعنى أليس كذلك، فإن كثيرًا من السامعين سوف يكون لديهم انطباع سلبي عن المتكلم، ولكن على سبيل المثال كم مرة سيقول المتكلم 'swimmin بدلا من swimming " لهجة دارجة لنطق يسبح" قبل أن نصنفه أو نصنفها في طبقة اجتماعية متدنية أو في مستوى متدنٍ ثقافيًّا. وتلك لا يمكن الإجابة عنها بوعي حتى ولو كان ذلك مع قدر كبير من التفكر في الذات. وعلى الرغم من هذا، فإن هناك طرق لبحث المواقف اللغوية الضمنية الفردية حيال متنوع لغوي معين. ومن أفضل الأمثلة على هذا هو اختبار الأشكال المتطابقة matched guise test. وهذا النوع من الاختبارات يحدث بسؤال المشاركين للاستجابة بطريقة مع المتكلم الذي يستخدم متنوعات مختلفة في حين يظهر للسامع بطريقة واحدة من حيث الملامح الجسمية والصوتية وبقية الخصائص الأخرى. ولذا يمكن للمشارك أن يستمع إلى نطق عدد من الجمل ومن ثم يسأل عن نوع العمل المناسب المؤهل لعمل المتكلم، أو كيف يبدو المتكلم ودودًا. إن هذا النوع من المهام يتضمن عددًا من الأمثلة لمتنوع لغوي variant ومقارنة تلك الأمثلة بعناصر إضافية لا تشتمل على ذلك المتغير اللغوي، ولكنها في الوقت ذاته مساوية له. والتحليل الإحصائي للفروق في تقييم المسامع للمتكم الذي يستخدم متنوعًا لغويا معينًا أو لا يستخدمه يخبرنا كثيرًا حيال موقف المشارك نحو متنوع لغوي معين حتى ولو كان الموقف غير واع أو من الصعب الإفصاح عنه.

إن فهم تقييم المتكلم لمتنوع لغوي معين يسهم كثيرًا نحو وصف دقيق لاستخدام صيغة لغوية إضافة إلى التغير في استعمال تلك الصيغة (انظر للفصل الثالث لمعرفة المزيد حول دور المكانة في تغير اللغة). أما الجانب المهم الأخير في منهجية البحث اللغوي الاجتماعي المهمة فهو فهم استخدام التحليل الكمي للتعرف على أنماط الاستعمال في البيانات. ويمكن استخدام مثل هذه التقنية مع عدد من تقنيات الاستنباط elicitation techniques بما في ذلك التقنيات المذكورة هنا. لذا نحن نهدف إلى تحليل البيانات عندما نقوم بجمعها ولا نهدف إلى استخدام سبل متنافسة للاستنباط. وعندما تكون البيانات جاهزة فإن اللغوي الاجتماعي يأخذ كل مثال على تركيب المتغير اللغوي مدار البحث (مثل متنوع أنتج ليملأ وظيفة المتغير اللغوي الاجتماعي) ويقوم بتقييم العوامل اللغوية والاجتماعية ذات الصلة لذلك المثال. وهذا يعني أنه لكل نطق لـ in أو ing فإن الباحث يقوم كذلك بترميز تكرار صنف الكلمة التي جاء فيها الصيغة محل الدراسة، كما يقوم بتصنيف موضوع الحديث وجنس المتكلم ونحو ذلك. وكل عامل هو متغير مستقل independent variable ويمكن تقييمه لمعرفه تأثيره على المتنوعات المنتجة. وهذه المتنوعات يمكن أن يشار إليها بوصفها أنواعًا للمتغير التابع dependent variable وذلك مثل كون الظروف المختلفة للعوامل المؤثرة (مثل كون المتحدث رجلًا أو امرأة) تستخدم ليشار بها إلى أنواع المتنوعات المستقلة.

إن ترميز المتنوعات اللغوية بصورة دقيقة يتطلب فهم ارتباط كل استعمال سبق التعرف عليه في دراسات سابقة، وفي أحيان يمكن التعرف على ملامح جديدة وذات صلة من خلال عملية الترميز، فعلى سبيل المثال، نرى المثال ٢-٢ وقد جاء من بيانات من اللغة الإسبانية لضمير الفاعل في دراسة Geeslin and Gudmestad(2008b)



لناطق أصلي باللغة الإسبانية. وكل واحد من الأمثلة الثلاثة لمتغير المسند إليه التابع variable subject dependent يمكن ترميزه بوصفه مؤشرًا لمتغيرات مستقلة أو زمن/حالة/جهة الفعل وشخص/عدد المرجع tense/mood/aspect of the verb, and the person/number of the reference. إن ترميز نطق الأمثلة الثلاثة مذكورة في الجدول ٢-١-٢ وعندما يحدث ترميز المتنوعات المستقلة independent التي لها صلة باستعمال صيغ المتغير المستقل فإنه يمكن تحليلها إحصائيًّا. ومن أهم أشكال التحليل تحليل الانحدار regression analysis الذي يأخذ بعين الاعتبار في وقت واحد تأثير عدد من المتنوعات المستقلة على المتنوعات التابعة. ويقوم اللغويون الاجتماعيون بهذا التحليل مستخدمين برنامج Goldvarb (.، Sankoff, Tagliamonte, & Smith,2005) وقد أطلق على النسخة الأولية منه Varbrul. ويقوم البرنامج بالتعرف على المتنوعات المستقلة ذات الأهمية في توقع استعمال متنوع معين وتسهم في تقييم وزن العامل. ويدل وزن العامل الباحث إلى حد ما على حجم تأثير متغير مستقل معين. وهناك فائدة إضافية لهذا وللتحليل الإحصائي ذي الصلة وتتمثل في أنها تقدم أنموذجًا يمكن مقارنته عبر دراسات أخرى وعبر مجتمعات كلامية، وعبر مهمات استنباطية ونحو ذلك. وسوف نرى في الجزء الثاني من هذا الكتاب أن استخدام هذا النوع من التحليل طبق في بحوث اللغة الثانية وجاءت النتائج مكافئة في دلالات نتائجها.

المثال ٢-٢ تعبيرات المسند عند جيسلين وغودمستاد (b٢٠٠٨)		
.Ha llegado el sábado	¿Cuándo ha llegado?	Mi padre ha llegado
.... (هو وصل يوم السبت)	متى (هو) وصل	وصل أبي

جدول ٢-١ ملخص خطة الترميز للمثال ٢-٢				
الشخص/العدد	الزمن/الحالة والجهة	Switch/same reference تحول/	Null/overt غائب/ظا	



		نفسه/مدلول	هر	
المفرد الغائب	المضارع التام	تحول مبني على سياق سابق	الظاهر	Mi padre ha llegado
المفرد الغائب	المضارع التام	نفسه (المدلول في الفعل السابق)	الغائب	¿Cuándo ha llegado?
المفرد الغائب	المضارع التام	نفسه	الغائب	Ha llegado el sábado

الخلاصة

وقد وصلنا حتى الآن إلى إدراك مكانة وجهة نظر التنوع اللغوي linguistic variation إضافة إلى بعض الأدوات المستعملة لدراسة التنوع variation ونحن ندرك الآن أن نظرية اللغويين الاجتماعيين للتنوع اللغوي هو شيء خاضع لقواعد، من ناحية تقييده بعدد من العوامل اللغوية والاجتماعية والفردية والموقفية situational. ويبدو واضحًا أن الاهتمامات المنهجية أظهرت تحديات لقيت اهتمامًا، واستجابة لتلك التحديات، فقد طور اللغويون الاجتماعيون طرقًا مبتكرة للحصول على البيانات التي تخدم أهدافهم البحثية بصورة أفضل. وأخيرًا، فإن الأسئلة البحثية التي يسألها اللغويون الاجتماعيون تتطلب طرقًا للتحليل تتيح لنا أن نبحث تأثير عدد من العوامل على متغير واحد في الوقت نفسه، وتلك الحاجة قادت إلى تطوير أدوات تحليل متطورة. ومع أخذنا لهذه المفاهيم بعين الاعتبار، فإن باقي هذا الفصل خصص لدراسة بعض طرق تنوع اللغة مع عناية خاصة بنطاق المتنوعات المستخدمة بدءًا من النظام الصوتي وما بعده ليشمل مستويات القواعد الأخرى.



كيف تتنوع اللغات؟

على الرغم من أن الأعمال المبكرة للتنوع اللغوي الاجتماعي ناقشت بصفة أساس النظام الصوتي الذي يتنوع باختلاف البيئات الاجتماعية في المجتمعات الكلامية، فإن اللغة تتنوع على كل مستويات القواعد. وهذا يتضمن التنوع في صيغ الأفعال وفي اختيار الكلمات سواء أكان ذلك يتعلق بالتأدب أم تركيب الجملة ونحو ذلك. وكما ناقشنا في الفصل السابق فإن تضمين حالات إضافية للتنوع اللغوي أدى إلى تغير في رؤيتنا لكيفية التعرف على المتنوعات اللغوية الاجتماعية والسياق الذي يحدث فيه التغير. أما بقية هذا الفصل فهي مخصصة لدراسة عدد من الأمثلة في التنوع اللغوي، وقد تم اختيار كل واحد ليمثل مثالًا جيدًا للتنوع اللغوي في مستويات نحوية مختلفة. ومن خلال كل مثال يمكن أن نرى عددًا من الارتباطات الاجتماعية تشرح التنوع اللغوي إضافة إلى الطرق المستخدمة لدراسة كل حالة. ولا شك أن هذه الحالات المعدودة من الحالات لا تمثل تلك الثروة من البحوث المتاحة لكل متنوع variant في كل لغة أو في كل مجتمع كلامي. وعلى الرغم من هذا فإن تلك الدراسات تتيح لنا أن نرى تطبيقًا للمفاهيم السابقة وأن نرى كيف تتنوع اللغات عبر مجموعات من المتكلمين

الحالة الأولى التنوع الصوتي في اللغة العربية في المملكة العربية السعودية

تعد دراسة اللهجة النجدية للرجيعي Al-Rojaie (٢٠١٣) إحدى الدراسات الجيدة في بحث التنوع الصوتي Phonological Variation. وهذه اللهجة العربية تستعمل في منطقة القصيم في السعودية، وتدرس هذه الدراسة الصوت (ك) phoneme وعملية الاحتكاك affrication في جذع stems الكلمات كما في مثل أكل "أتسل" أو بركة و/ أو في اللاحقة X في صيغة ضمير المخاطب المؤنث المفرد (ك). وفي هذه الدراسة التي قام بها الباحث فإن الصوت (ك) يمكن أن ينطق تس أو ك، وقد جاء تحليل البيانات لـ ٧٢ متكلمًا للهجة القصيم من خلال مقابلات لغوية اجتماعية من النوع الذي تم وصفه سابقًا. وللتحقق من اقتصار العينة على سياقات المتنوعات محل الدراسة في لهجة القصيم فقط، . فقد تم استبعاد الكلمات المستعارة أو ما جاء من



اللغة العربية المعاصرة أو من لغات أوروبية أخرى. وقد جاءت عينة الدراسة في ٢٣٩٦ مثالًا. ومن أجل معرفة أكثر عن أنماط استخدام هذين المتنوعين لـ (ك) فقد تمت دراسة عدة متغيرات مستقلة لتحديد علاقتها بالاستعمال. وحين ننظر إلى السياقات اللغوية فقد حُلّل كل مثال في بيئته الصوتية، ورُمّزت العوامل مثل إن كان العامل صائتًا أماميًا مجاورًا adjacent front vowel. إضافة إلى ذلك قام الباحث بدراسة خصائص عدد من المتكلمين بما في ذلك العمر والجنس ومستوى التعليم. وقد قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي Goldvarb والذي يتضمن نوعًا معيّنًا من التحليل الانحداري regression analysis يعرف بتحليل القاعدة المتنوعة، كما حدث التعرف على عدد من القيود في استعمال المتنوعات variants ك. فعلى سبيل المثال، فإن المتغير ''تس" كان أكثر تكرارًا عند مجاورته لصوائت أمامية علوية adjacent to high front vowels، يليها المجاورة لصوائت أمامية سفلية adjacent to low front vowels ويليها السياقات التي لا تحتوي على صوائت أمامية front vowel. وقد كانت نتيجة وزن كل حالة من خلال تحليل البرنامج ٩٢. للحالة الأولى و ٦٢. للحالة الثانية و ٥٩. للحالة الثالثة. لذا يمكن أن نرى أن الحالتين الأوليين تفضلان الصوت الاحتكاكي الانفجاري affrication ولا تفضلها الحالة الأخيرة. وكان هناك تأثير مهم للعمر والجنس ومستوى التعليم. وقد أظهر التحليل أن كبار السن أكثر احتمالًا لنطق تس أما الشباب فهم أقل. إضافة إلى ذلك فإن الرجال يفضلون استعمال الصوت الاحتكاكي الانفجاري أكثر من النساء. وأخيرًا فإن الاحتكاك يغلب أن يحدث في لهجة المتحدثين من مستويات تعليمية متدنية وتقل في استعمال خريجي الجامعات. وعلى الرغم من التنوع اللغوي في الـ (ك) في الجذوع



المعجمية lexical stems، فإنه حينما يكون ذلك جزءًا من ضمير المفعول به المؤنث المفرد المخاطب فقد عُدّت بمنزلة تس في كل الأوقات. وبعبارة أخرى فإن السياق ليس جزءًا من مقام التنوع اللغوي لهذا المتغير اللغوي الاجتماعي، وعلى الرغم من أننا سوف ندرس هذه المواضيع بتفصيل أكثر في الفصل اللاحق، فإن هذه الدراسة تظهر أن المتعلمات الشابات هن من يقدن التغيير في اتجاه الابتعاد عن الصوت الاحتكاكي الانفجاري deaffrication لـ (ك). وقد أظهرت هذه الدراسة بعضًا من التطبيقات المنهجية التي وُصِفت سابقًا في هذا الفصل مثل المقابلة اللغوية الاجتماعية واستخدام البرنامج Goldvarb لتحليل البيانات، كما قدمت أمثلة جيدة للتنوع اللغوي الاجتماعي على المستوى الصوتي. وتفاصيل هذه الدراسة مذكورة في الجدول ٢-٢.

الجدول 2.2 ملخص دراسة الرجيعي (٢٠١٣)	
ملخص	**الملامح الرئيسة**
صوت الكاف في لهجة القصيم	المتغير اللغوي الاجتماعي
[تس] and [~كا]	المتنوعات اللغوية
كل الكلمات غير المقترضة والمحتوية على /كا/	مقام التنوع
البيئة الصوتية (الصائت المجاور، العمر، الجنس ومستوى التعليم)	العوامل المستقلة
المقابلة اللغوية الاجتماعية	طريقة استنطاق البيانات
Goldvarb تحليل الانحدار	طريقة التحليل



]تس [~ الصوت الاحتكاكي مثل [كا[~ وليس أكثر ورودا مجاورًا للصوائت الأمامية العليا في الجذور المعجمية للمتكلمين الكبار في السن من الرجال قليلي مستوى التعليم.	ملخص النتائج
نرى تغيرًا معتادًا من التغير اللغوي في تلك النتائج في هذه اللهجة العربية وهناك تغير نحو زوال الاحتكاك بمعنى انتاج صوت الكاف من قبل الشابات المتعلمات.	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الحالة الثانية التنوع الصرفي في اللغة الإسبانية

كما ذكر سابقًا، فقد أدى النقاش حول تكافؤ المعنى والمتنوعات الصوتية إلى دراسة المتنوعات اللغوية الاجتماعية فوق المستوى الصوتي. ومثالنا الثاني جاء من دراسة قام بها بارنس Barnes (٢٠١٢) عن التنوع اللغوي في صيغة ضمير الغائب المخاطب المفرد (ضمير الفعل الماضي مع صيغة التمام past time reference with perfective aspect في اللغة الإسبانية). ومعظم صيغ الفعل المخاطب في اللغة الإسبانية تنتهي ب sمثل comes أنت تأكل وcomías أكلت (غير تام) وcomerás سوف تأكل للفعل comer يأكل. أما صيغة الزمن الماضي البسيط preterit فلا تحتوي على s في نهاية الكلمة (مثال ذلك comiste تأكل، في التنوع الرسمي في الإسبانية). وعلى الرغم من هذا فإن الصيغة المنتهية ب s تأتي في بعض المجتمعات الكلامية، ويمكن عدُّها متنوعًا لمتغير لغوي اجتماعي. وقد جاءت بيانات بارنس Barnes من ثلاث مدونات مختلفة وتضم مجتمعة مقابلات وعينات من أحاديث مختلفة من عدة مناطق مختلفة تتحدث الإسبانية. ومن أجل التحليل قامت بارنس Barnes باستخراج عينات من اللغة



الإسبانية في فنزويلا Venezuela وإسبانيا، كما صنفت باقي اللهجات من أجل تقديم عينات كافية للتحليل. وقد أظهرت بعض الأفعال تنوعًا بين الصيغتين (مع S أو بدونها). وقد أدى هذا ببارنس إلى استبعاد ٣٧ فعلًا من التحليل بجانب تلك الأمثلة من النطق الرسمي والتعليقات فوق اللغوية metalinguistic comments. وكلها تقع خارج مقام التنوع اللغوي وحتى مع هذا المنهج فقد تمكنت بارنس Barnes من استبعاد ٨٥٤ عينة من صيغ ضمير الغائب المخاطب المفرد second-person singular preterit form من المدونات الثلاث. وقد كان تركيز بارنس على علاقة العوامل السياقية اللغوية، وبين استعمال Sفي آخر الكلمة لصيغ المخاطب في الزمن الماضي البسيط second-person preterit form صيغ ضمير الغائب المخاطب المفرد. وقد قامت لتحقيق هذه الغاية بترميز كل عينة لعدد من العوامل المستقلة بما في ذلك الضمائر المرفوعة pronominal subject، ونوعية المسند إليه والنوع الدلالي semantic class للفعل ونوع تصريف الفعل conjugation class، وشيوع الماضي لكل فعل وما يتبعه من سياق صوتي phonological context. إضافة إلى ذلك فقد أشارت إلى التنوع الإقليمي للمتحدث الذي يستخدم كل صيغة. وقد أظهر تحليلها لتوزيع الصيغ لكل من فنزويلا وإسبانيا أن ١٣ في المائة من العينة جاءت ب Sفي آخر الكلمة، أما في باقي المتنوعات، فإن الأرقام كانت أكبر حيث جاء في ١٦ في المائة. وقد استخدمت بارنز Barnes تحليل Goldvarb التي أظهرت أن كل العوامل المضمنة في التحليل وتكرار صيغ الفعل والسياقات الصوتية التالية لذلك أنهما هما المتنوعان المؤثران في تقييد التنوع. ودراسة تلك العوامل أظهرت أن الوسم يفضل في الأفعال ذات الشيوع الأقل وعندما تكون صيغة الفعل متبوعة بصائت. وتفاصيل هذا المشروع مذكورة في الجدول ٢-٣. ودراسة بارنز Barnes(٢٠١٢) هي أنموذج جيد لشمول تحليل التنوع اللغوي الاجتماعي للصيغ الصرفية.إضافة إلى ذلك فقد كان للدراسة نتائج إيجابية لمناهج البحث المبنية على استعمال اللغة، وذلك مثل التوزيع المعجمي (Bybee،٢٠٠٢) والذي يقدم دورًا مهمًّا لتكرار الكلمات. وهذا الأنموذج سوف يناقش بكثير من التفصيل في الفصل الخامس، ولكن يكفي في هذا النقاش الحالي أن ندرك أن عملية القياس analogy المستخدمة عندما تكون علامة مستخدمة لتشمل صيغ الماضي في ضمائر

المخاطبة المفردة إذ أظهرت أن التأثير الأقوى المبكر يأتي مع الصيغ الأقل تكرارًا. والباحثون الذين يدرسون اللغة الإسبانية بصفة خاصة؛ فإن هذه الدراسة تقدم لهم دراسة ثرية مقارنة بالدراسات الأخرى التي تظهر ضعف s في سياقات أخرى. وأخيرًا، فإن هذا الدراسة أظهرت أن ليس هناك متنوع واحد من اللغة الإسبانية يتصف بهذه الظاهرة، إذ إنها ظاهرة في عدة تنوعات إقليمية عديدة من الإسبانية.

الجدول ٢-٣ ملخص لدراسة بارنس ٢٠١٢	
الملامح الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي الاجتماعي	الفعل الماضي لضمير المخاطب المفرد
المتنوعات اللغوية	صيغ الفعل الماضي مع صوت s أو بدون صوت s في الأخير مثل صيغ الفعل الماضي سواء مع s في الأخير أو بدونها مثل (dijiste and dijistes).
مقام التنوع	كل أمثلة الفعل الماضي لمضير المخاطب المفرد مع الأفعال التي تتضمن تنوعات (بمعنى هناك أن هناك على الأقل مثال واحد لكل متنوع).
العوامل المستقلة	وجود المسند إليه الضمير و تحديد نوع المسند إليه، النوع الدلالي لنوع فعل التصريف،، ونوع التصريف مثل (-aste or -iste) و تكرار صيغ الفعل الماضي (باستخدام مدونة de Referencia del Español Actual, or CREA, values)،, ومتنوع المنطقة (مثل فنزويلا وغيرها) والسياق الصوتي اللاحق (مثل الصامت والصائت والوقفات).
طريقة استنطاق البيانات	ثلاث مدونات: مدونة CREA الإسبانية المنطوقة ومدونة دافيس Davies ومدونة هابلا المكسيكية الإسبانية المشهورة Habla Popular Mexican Spanish.
طريقة التحليل	Goldvarb تحليل الانحدار



١. الشيوع: s تدل على أفضلية في الصيغ الأقل شيوعًا،وعلى عدم أفضلية في الصيغ الأكثر شيوعًا. ٢. في السياقات الصوتية التابعة: تفضل s مع الصائت اللاحق ولا تفضل مع الصامت أو الوقفات.	ملخص النتائج
أنموذج بايبي للتوزيع المعجمي: التغير القياسي الذي يحدث بإضافة s يؤثر أولًا في الأفعال الأقل شيوعًاوخلافًا لعدة أمثلة من ضعف s فإنالقياس ليس مقصورًا جغرافيًّا على لهجة إسبانية واحدة.	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الحالة الثالثة: التنوع التركيبي في اللغة الصينية:

ننتقل من التنوع الصرفي إلى التنوع اللغوي الاجتماعي في النحو. إن إحدى أبرز هذه الدراسات من هذا النوع هي تلك الدراسات المتعلقة بصيغ المسند إليه في لغات مختلفة. وقد جاء بحث هذا الموضوع في اللغة الإسبانية ثريًّا، وتركز على مقالات بحثية عديدة وكتب مشتركة بين مؤلفين (Carvalho, Orozco, & Shin, in press) وبعض اللغات على مثل اللغة الماندرية الصينية على سبيل المثال، ولغة الإشارة الأمريكية بدأت فيها دراسة صيغ المسند إليه للغائب والظاهر null وovert والحالة الثالثة التي ندرسها في هذا الفصل هي التعبير عن المسن في الماندرية الصينية للباحث Li, Chen وChen (٢٠١٢) وهو الكتاب الأول من هذا النوع الذي يدرس هذه الظاهرة في لغة غير تصريفية non-inflectional language. وقد جاءت بيانات الدراسة من ٢٠ متحدثًا للماندرينية من خلال مقابلات لغوية اجتماعية، ومن خلال أنشطة لرواية القصص وتحليل الخطاب الصفي. وقد تراوحت أعمار المتحدثين ما بين ١٨ إلى ٦٥ سنة وكان عددهم ١٢ امرأة و ٨ رجال. وقد تم استخدام فيديو لقصة الكمثرى الشعبية the popular Pear Story video(Chafe,1980) من أجل استخدامه لسرد الرواية. وهذه الكتب الثلاثة تقدم مجتمعة ٨٥٠٧ عينة من صيغ المسند subject forms في سياقات مختلفة. وقد أظهر تحليل توزيع صيغ متحدثي الماندرية في دراسة

Li,Chen,andChen(2012 أن نحو ٤٧,٢ من العينة تضمنت صيغًا اسمية ظاهرة overt pronominal form والبقية غائبة null، وذلك مثل نوع person وعدد الفعل ومدينة العينة محل الدراسة، إضافة إلى العوامل الاجتماعية مثل العمر والجنس والمهنة. أما التوزيع الإضافي الآخر لهذه الدراسة فتتضمن تحليلًا للفروق المتعلقة بأسلوب الخطاب discourse style كما تشير إلى ذلك المهمات الثلاث المستخدمة لاستنطاق الكلام من المتحدثين. وكل واحد من تلك العوامل ضمن في تحليل Varbrul ليحدد درجة تحقق ورود الصيغ المرفوعة الظاهرة overt subject forms. وقد أظهرت النتائج أن عددًا من العوامل اللغوية بما في ذلك تحول المشار إليه switch reference والشخص person والعدد والمدينة موضع البحث كانت ذات صلة بتعبير صيغ المرفوع subject form expression. وفي المقابل فقد توصل Li,Chen,andChen إلى أن كبار السن والنساء يميلون أكثر إلى استعمال صيغ المسند إليه الظاهرة. إضافة إلى ذلك فإن التحليل أظهر أن العوامل التنبؤية predictive factors تختلف نوعًا ما عند الطلاب مقارنة بالمعلمين. وتفاصيل هذه الدراسة ملخصة في الجدول ٢-٤. وكما ذكرنا سابقًا فإن من أهم إسهامات بحث لي تشن وتشن Li, Chen, and Chen (2012) هي أنها وسعت فرعا نشطا من البحوث من دراسة التعبيرات إلى اللغات غير الصرفية إن ما هو أكثر من ذلك وهو أن التحليل أظهر أن هناك عوامل مشابهة تقيد استعمال الصيغ المرفوعة subject forms في اللغة الماندرية الصينية كما الحال مع لغات أخرى درست أكثر مثل اللغة الإسبانية. وفي المقابل فإنه يبدو أن العوامل اللغوية تقوم بدور مهم في التأثير على التراكيب المتغيرة variable structure. ومن النتائج ذات الأهمية هي أن الباحثين أرجعوا الفروق بين الطلاب والمعلمين إلى اختلاف الأغراض التي من أجلها يستخدمون اللغة



ونوع اللغة المستخدمة لتحقيق تلك الأغراض. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يستخدم المعلمون عبارات قصيرة في مسعى للحصول على لغة أكثر من المتعلمين. وبالمقابل فإن المتعلمين يمكن أن ينتجوا سردا أطول. وسوف نرى أن تلك الملامح من المهام الاستنطاقية هي عوامل مهمة لفهم التنوع اللغوي في اللغة الثانية كذلك.

الجدول ٢-٤ ملخص لدراسة لي تشين و تشين (٢٠١٢)

الملامح الرئيسة	ملخص
المتغير اللغوي الاجتماعي	صيغ المسند إليه من اللغة الماندرية الصينية
المتنوعات	الضمائر الظاهرة والغائبة
مقام التنوع اللغوي	سياقات يمكن أن ترد فيها ضمائر المسند إليه الظاهرة والخفية
العوامل المستقلة	لغوية: الأشخاص والمكان، المشار إليه المشترك (تحول المشار إليه) تحديد المدلول، نوع الجملة (خبرية، استفهامية، أمر). اجتماعية: العمر (خمس مجموعات: ٢٠ وأقل، ٢١-٣٠، ٣١-٤٠، ٤١-٥٠، أكثر من ٥٠) المهنة (معلم أو طالب)، الجنس، سياق الرسمية والخطاب، كلام الفصل، محادثة نقل معلومات أو إعادة رواية قصة زميل.
طريقة استنطاق البيانات	المقابلة اللغوية الاجتماعية، نشاط رواية قصة، وحديث الفصل.
طريقة التحليل	فاربرول Varbrul لتحليل المتنوعات المتعددة.
ملخص النتائج	العوامل اللغوية: (تختلف نوعا ما بين الطلاب والمعلمين): الغائب يفضل عندما يقترن مع نفس المرجع، الجمع، والجوامد والأوامر imperatives. العوامل الاجتماعية: الغائب يفضل من قبل المتحدثين الشباب (تحت ٤٠ سنة) والرجال.
الروابط بقضايا في	تعبيرات المتحدثين اللغة الماندرية غالبًا مقيدين بالعوامل



نفسها التي في اللغات/ الدراسات الأخرى، وللعوامل اللغوية الدور الأكبر في التنوعات.	اللغويات الاجتماعية

الحالة الرابعة: التنوع التداولي في الإسبانية:

إن هناك مستوى آخر من القواعد يدرس منفصلًا عن المستويات الأخرى، وهو المستوى التداولي. إن وحدة التحليل الأساس في التحليل التداولي هو الحدث الكلامي. وبهذا المفهوم فإنه يدرس كل الأدوات اللغوية المختلفة التي تستخدم لإنهاء حدث معين. وتتضمن أمثلة الحدث اللغوي الطلب والدعوات والرفض والمجاملة وفي كل تلك الأمثلة السابقة، فإن هناك طرقًا متعددة للتعبير عن المعنى المقصود، كما يقوم المتحدثون بالتنويع في الكلمات المعجمية والصيغ الفعلية وترتيب الكلمات وصيغ المخاطبة ونحو ذلك من أجل تحقيق أهدافهم التواصلية بطريقة ملائمة ومناسبة للسياق. ومن الدراسات الجدية في هذا المجال دراسة المجاملة في اللغة الإسبانية المكسيكية لنيلسون وهل Nelson and Hall (1999). وقد جاء تحليلهما لكيفية ثناء المتحدثين على الآخرين من خلال المقابلات الشخصية لـ ٤٠ رجلًا و٤٠ امرأة من المتحدثين الأصليين للغة الإسبانية المكسيكية تتراوح أعمارهم بين ١٦-٣٠. وقد جاءت العينة في ٢٤٠ تعبيرًا للثناء، وقد حللوا تلك التعبيرات تبعًا للسمات التي أثني عليها وطبقًا لصيغ الثناء المستعملة (الصفات الوصفية مقابل الصيغ الإسمية)، وطبقًا لجنس المتكلم والمتلقي وطبقًا للعلاقة فيما بينهم. وقد قارنت دراسة(Nelson (1999 بين نسبة ورود سمات الثناء وبين كل نوع من المتنوعات المستقلة. وقد توصلوا إلى أن هناك سمات ثلاث أكثر ورودًا في الثناء وهي (المظهر الكلي والمظاهر التجميلية مثل الملابس والذهب والأشكال الطبيعية مثل الشعر والعيون. وقد أظهر تحليلهما لنوع التعبيرات المستخدمة في الثناء عددًا من



الإستراتيجيات بما في ذلك المجاملة الوصفية adjective-based compliments (مثل ¡Que bonito vestido!كم أنت جميل! أو كم هي ملابسك جميلة!) أو المجاملة الاسمية noun-based compliments (مثل Eresunangel أنت ملاك) إضافة إلى أن عبارات الإطراء الوصفي مثلت نسبة ٧٢ في المائة من كل عبارات الثناء. وقد درس الباحثون بمزيد من الدراسة كل نوع على سبيل المثال من أجل الوصول إلى تحديد أيّ العناصر التي تم وصفها في عبارات الإطراء الوصفية. وقد توصلوا إلى معرفة عدد من التراكيب النحوية في كل مجموعة من مجموعات الثناء. أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في استعمال صفات الثناء، فقد أظهرت الدراسة أن الرجال يستعملون الإطراء بنسبة ٨٤٪ مع النساء مقابل ١٦٪ مع الرجال، في حين تستعمل النساء الإطراء بدرجة متساوية بين الرجال والنساء على حد سواء. وأخيرًا، فقد أظهرت الدراسة أن عددًا كبيرًا من عبارات الإطراء استعملت مع المعارف ومع الغرباء. وقد استخدمت أقل مع من يعرفونهم معرفة قريبة. ونلخص نتائج الدراسة في الجدول ٢-٥. إن من أهم نتائج بحوث هذا النوع هو أننا نرى علاقة بين صيغ الإطراء وبين العوامل اللغوية والعوامل الاجتماعية. وبهذا، فإنه من المناسب جدًّا أن ينظر إلى التنوع التداولي pragmatic variation بوصفه حالة من حالات التنوع اللغوي الاجتماعي. وقد أظهرت دراسةنيلسون وهل Nelson and Hall (1999) أن التحليل المتأني لكلام معين يقدم معلومات أساسًا عن اللغة الهدف لمتعلمي اللغة الثانية إضافة إلى معرفة العوامل المختلفة التي يجب أن تستخدم ببراعة للوصول إلى استعمال اللغة على نحو يماثل الناطق الأصلي. كما أظهرت نتائج الدراسة بصفة خاصة أن الدراسة المتأنية للفروق بين الجنسين في استعمال اللغة هي دراسة مثمرة ومفيدة للمجال بصفة عامة.



الجدول ٢-٥ ملخص نتائج دراسة نيلسون وهل (1999)	
ملخص الملامح الرئيسة	
المتغير اللغوي الاجتماعي	الشكر في اللغة الإسبانية المكسيكية
المتنوعات اللغوية	مجموعة التراكيب النحوية
مقام التنوع اللغوي	أي محاولة للإشادة بميزة لآخر
العوامل المستقلة	العوامل اللغوية: أساس الثناء (مثل: الصفة، الاسم الخ) والتركيب النحوي (مثل العبارة الفعلية+الصفة (الاسم) كما في: "لديك عيون جذابة". العوامل الاجتماعية: جنس المتكلم، جنس المستقبل، درجة الحميمية بين المتكلم والمستقبل.
طريقة استنطاق البيانات	المقابلات اللغوية الاجتماعية، المتضمنة أسئلة حول التهنئة
طريقة التحليل	تحليل للتوزيع لعينة من ٢٤٠ عبارة ثناء جمعت من ٨٠ شخصًا.
ملخص النتائج	المجاملة الوصفية تشكل ثلاثة أرباع العينة وتتشكل من خلال استخدام ٦ تراكيب مختلفة، والرجال يثنون على النساء بتكرار أكثر من ثنائهم على الرجال (٨٦ مقابل ١٦ %)، في حين تثني النساء على الرجال والنساء على نحوٍ متساوٍ، والثناء يكون أكثر تكرارًا مع المعارف (مقابل الصديق الحميم والغرباء).
الروابط بقضايا في اللغويات	التنوع اللغوي على المستوى التداولي هو وظيفة



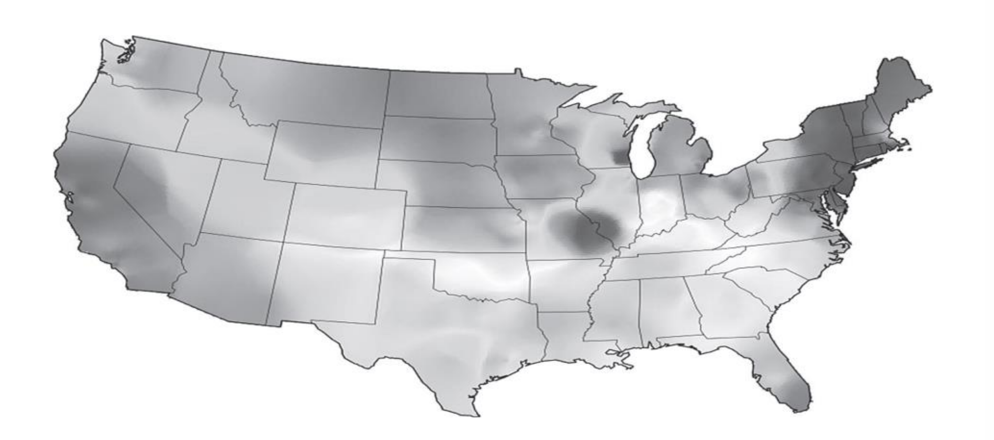
للعوامل للغوية والاجتماعية، وفي هذه الحالة بالذات فإن الجنس يبدو أنه يقوم بدور مثير للاهتمام.	الاجتماعية

الحالة الخامسة: التنوع المعجمي في الإنجليزية الأمريكية:

بعض أمثلة البحوث التي ذكرت وتناولت التنوع اللغوي أخذت في الحسبان أن الاختلافات التي وجدناها في الكلمات المعجمية استخدمت لتدل على موضوعات أو مفاهيم معينة. وبوصفنا متعلمي لغة ثانية فإننا ندرك بسرعة تلك الفروق. فعلى سبيل المثال، نتعلم في اللغة الإسبانية أن هناك طريقين لقول خوخ وهما durazno و melocotón. وكلاهما مقبولان وتوزيعهما هو وظيفة جغرافية إلى حد كبير. وهناك بطبيعة الحال دراسات متميزة لهذا النوع المذكور أعلاه وتأخذ بعين الاعتبار التنوع في العناصر المعجمية المقيدة بعوامل اجتماعية مثل العمر والجنس والعرق. وعلى الرغم من هذا فإن غالبية الدراسات هي دراسات تتناول التنوع اللغوي الجغرافي، ونتائج تلك الدراسات تأتي على شكل خرائط لغوية. ومثل تلك الخرائط هي عماد لدراسة اللهجات الكلاسيكية وقد استمرت لتكون مركز عناية الأطالس اللغوية. إضافة إلى ذلك فإن تلك الدراسات تأسر اهتمام القراء وتظهر في أعمدة الصحف وكثير من مواقع التواصل الاجتماعي. ولذا وبدلًا من تضمين أمثلة من البحوث اللغوية الاجتماعية النموذجية، فإننا نميل إلى تضمين عينة من الخرائط لدراسة قام بها جوشوا كاتز Joshua Katz وهو إحصائي من جامعة نورث كارولينا. وحين كتابة هذا الفصل فإن خرائطه قد ذكرت في مقالات في عدة صحف من صحيفة بوسطن قلوب Boston Globe (Hartnett, 2013) إلى صحيفة هفينقتون بوست Huffngton Post(Kleinman, 2013) كما أن مجموع الأعمال جاءت في موقعه على الانترنت (Katz, n.d.). ويشير الشكل ٢-١ إلى خريطة Katz لتوزيع كلمات المشروبات الغازية في أمريكا (مأخوذة من (fromhttp://spark rstudio.com/jkatz/SurveyMaps).



ما هو مصطلحك المحلي العام للمشروبات الغازية



المصدر: Source: Joshua Katz, Dept. of Statistics, NC State University

الشكل 2-1 توزيع الكلمات المستخدمة للمشروبات الغازية في أمريكا

الخلاصة:

لقد تم تكريس النصف الثاني من الفصل الثاني لاستكشاف أمثلة عديدة من البحوث التي تدرس التنوع اللغوي الاجتماعي. وكان الهدف الشامل لهذا المنهج هو شرح عدد من المفاهيم التي ذكرت في بداية هذا الفصل. وفي الوقت ذاته عرض للتنوعات اللغوية على المستوى النحوي. وقد رأينا حالات من التنوع في النظام الصوتي وفي الصيغ الصرفية الفعلية verbal morphology وفي التعبير عن المسند إليه subject expression وفي إستراتيجية الثناء وفي اختيار الكلمات. وقد جاء في كل حالة من البحوث التي ذكرت دراسة القيود اللغوية والاجتماعية المؤثرة على اختيار المتكلم لتلك التنوعات. وهناك إضافة إلى ذلك وهو أن تلك الدراسات قدمت أمثلة للطرق الشائعة في الاستقراء والتحليل المستخدمة غي البحوث اللغوية الاجتماعية المعاصرة. وفي الفصل الثالث سوف ندرس الروابط الاجتماعية للتنوعات بمزيد من العمق، وفي باقي الكتاب سوف نرى أن تلك الطرق نفسها يمكن (وقد استخدمت)



تطبيقها على متعلمي اللغة الثانية.



قراءة إضافية

a. Dodsworth, R., & Kohn, M. (2012). Urban rejection of the vernacular: The SVS undone. Language Variation and Change, 24, 221–245.

b. Huback, A. (2011). Irregular plurals in Brazilian Portuguese: An exemplar modelLanguage Variation and Change, 23 (2), 1–12.

c. Kretzschmar, W., McDavid, V., Lerud, T., & Johnson, E. (1993). Handbook of the linguistic atlas of the Middle and South Atlantic States. Chicago: University of Chicago Press.

d. McKee, R., Schembri, A., & Johnston, T. (2011). Variable "subject" presence in Australian sign language and New Zealand sign language. Language Variation and Change, 23, 375–398.

e. Van Compernolle, R. A. (2008). Morphosyntactic and phonological constraints on negative particle variation in French-language chat discourse. Language Variation and Change, 20, 317–339 .

الفهم والتطبيق:

أ–الفهم:

١– ما المتنوعات وما المتنوعات اللغوية الاجتماعية؟

٢–ما اللهجة ؟



٣–كيف نقوم بدراسة قواعد المتنوعات؟

٤–ما مقام التنوع اللغوي؟

٥–ما مفارقة المراقب Observer's Paradox؟

٦–صف دراسة لابوف لصوت r في إنجليزية مدينة نيويورك.

٧–ما متطلبات اختبار الأشكال المتطابقة matched-guise tests من المشاركين؟

٨–كيف تختلف المتنوعات المستقلة والتابعة؟

٩– دراسة بارن Barnes(٢٠١٢) ما العاملان اللذان يفضلان استخدام s مع الفعل الغائب في الإسبانية؟

١٠– في دراسة لي تشن وتشن Li, Chen, and Chen(٢٠١٢)، ما العوامل اللغوية وغير اللغوية التي تؤثر على نحو واضح في صيغة تعبيرات المسند إليه في الإسبانية؟

١١– دراسة نسليون وهل Nelson and Hall، ما أبرز الإستراتيجيات في التهنئة في اللغة الإسبانية، وأي جنس يقدم التهنئات أكثر؟ وأي جنس يستقبل تهنئات أكثر؟ من يستقبل تهنئات أكثر: الأصدقاء، أم المعارف أم الغرباء؟

ب–التطبيق:

١–قرأت نهاية الكلمة ing وقد جرى اختصارها إلى in. غدًا دون ملحوظاتك لكل كلمة تسمعها تنتهي بـ ing ثم اذكر إن كان المتكلم نطق g في آخر الكلمة أم لا. ثم دون كذلك في أي جزء من الحديث جاءت الكلمة وما إذا كنت تعتقد أن الكلمة شائعة. وينبغي كذلك أن تكتب جنس المتكلم وعمره ومستواه الاقتصادي الاجتماعي في تقديرك، إضافة إلى الموقف ولمن كان يتكلم أو تتكلم، وفي آخر اليوم انظر إن كنت ترى نمطًا يتكرر في بياناتك.

٢–وكما بدأت الملاحظة، فإن هناك عددًا من المتنوعات اللغوية الاجتماعية. فكر في الكلمات التي تستخدمها للأغراض المنزلية المختلفة. هل تعرف إن كان هناك كلمات أخرى موجودة تستخدم لأغراض معينة؟ من يستخدم تلك الكلمات؟ هل يختلف عنك في العمر، أو المنطقة الجغرافية، أو الجنس، أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي؟ فكر في

أكبر عدد ممكن من الأمثلة وفكر كذلك في المتنوعات الاجتماعية التي تأتي مع كل استجابة مختلفة.

٣-ما اللهجة variety التي تستخدمها؟ وهل هي اللهجة التي تستخدمها في الجامعة؟ وما المتنوعات اللغوية التي تسمعها؟ وهل لديك إدراك للمواقف اللغوية (إيجابية أو سلبية) نحو أيٍّ من تلك المتنوعات اللغوية؟ وما هي؟ وما المظاهر اللغوية في لهجتك variety أو في اللهجات الأخرى التي يعلق عليها الناس؟

٤-فكر في الزمن الذي أجريت لك فيه مقابلة، كيف كانت بيئة المقابلة؟ وفكر كذلك في تقديمك لمشروع صفي أو في كتابتك لمقالة في جريدة أو في زيارة لطبيب أو في كتابة بحث، بم شعرت في أثناء المقابلة؟ وهل تشعر أن لغتك تختلف في تلك اللحظة عما تتكلم به مع أصدقائك؟

٥-قرأت دراسة بارمز (٢٠١٢) حول التوسع في استخدام s لتشير إلى صيغ الفعل المفرد المخاطب في اللغة الإسبانية. وفي اللغة الإنجليزية هل سبق أن سمعت أحدا يستعمل صيغا لغوية تختلف عما تقرؤوه في كتب القواعد؟ ماذا يقول هذا الشخص؟ وما القاعدة النحوية؟ وهل لدى ذلك المتكلم قاعدة يسير وفقها؟ هل يمكن أن تذكر أمثلة من الموسيقى، من التلفاز، من السينما؟



الفصل الثالث:

دور الخصائص الاجتماعية في التنوع اللغوي



رأينا في الفصل السابق أن كل اللغات تختلف على كافة مستويات القواعد، وقد ناقشنا بعض الأمثلة ابتداء من التنوع على المستوى الصوتي إلى التنوع على المستوى التداولي. وقد لاحظنا في كل حالة أن هناك ملامح في السياقات اللغوية أو في العوامل اللغوية تستخدم لوصف وتوقع استخدام استعمال متنوع لغوي معين. وقد رأينا في عدد من الدراسات أن خصائص المتكلمين من الأفراد أو المجموعات ذات صلة بالتنوع اللغوي. ويهدف الفصل الحالي إلى البحث بعمق في خصائص المتكلمين من الأفراد أو المجموعات ذات الصلة بالتنوع اللغوي. إن الدافع لهذا بطبيعة الحال هو أن نفهم على نحو أفضل ليس ما يجب أن يختلف في اللغة من أجل تواصل أفضل، بل لنفهم كذلك ما الذي يقوله لنا هذا التنوع عن المتكلم، سواء كان فردا أو عضوا في مجموعة.

ما التنوع اللغوي الفردي؟

حين يقوم متكلمو اللغة الثانية أو الناطقون الأصليون على حد سواء بقول بعض الأشياء أو كتابتها فإنهم بهذا يعطون السامع أو القارئ بعض الدلائل حول من نحن (سواء أردنا أن نقول ذلك أم لم نرد). فنحن في كل مرة نستخدم فيها اللغة نكشف عن خصائص تتعلق بعمرنا وجنسنا وطبقتنا الاجتماعية وعرقنا وغير ذلك. وكل من هذه الخصائص تكشف بدورها عن خصائص ثقافية أو تاريخية أو اجتماعية معينة للمجتمعات والمناطق والفترات الزمنية التي شكلت هوياتنا.

وفي المقابل فكل واحدة منها تعكس خصائص حضارية وخصائص اجتماعية تاريخية للمجتمع والفترة الزمنية التي شكلت هويتنا. وما هو أكثر من ذلك أننا ندرك تلك الأشياء في اللغة التي نفهمها كذلك. وفي بعض الحالات ندرك الأدلة التي تمكننا معرفة أشياء عن المتكلم، ولكن في أحيان أخرى يكون إدراكنا للأدلة هو غير واع،



ولكنه ليس أقل قوة. ومن المهم أن نؤكد منذ البداية أن تلك الخصائص الفردية ذات صلة بالمجموعة التي ينتمي إليها الفرد ولا تعود إلى خصائص بيولوجية. فعلى سبيل المثال، بعض الرجال قد يتعمد استخدام كلام مشابه لكلام النساء وبعض النساء قد تتعمد استخدام كلام مشابه لكلام الرجال لأسباب متعددة منها: الميل الجنسي، وتأثير لغة العمل السائدة، أو لصلات الاجتماعية. وفي المقابل نعرف كذلك بعضًا من المتكلمين ممن يتعمدون الحديث مع شباب أصغر منهم بلغة لا تناسب من هو في مثل سنهم. وفي كل واحدة من الحالات فإننا نستخلص أننا بوصفنا متكلمين للغة نقدم من خلال لغتنا معلومات عن مكانتنا في المجتمع وعن المجموعة التي لنا بها صلات يوميا. وقد ذكرنا كذلك في الفصول الأولى من الكتاب أن طريقتنا في الكلام ربما تدل على خلفيتنا الجغرافية. كما أن طريقة استعمالنا لمستوى لغوي معين واختيار استعمال القواعد النحوية له يقدم معلومات عن الأماكن التي أقمنا بها وعملنا وعن الأماكن التي قضينا فيها وقتًا. ومن المحتمل أن نتمكن بسرعة من تحديد فروق في الكلمات في المناطق الجغرافية التي تستخدم فيها اللغة (انظر في الفصل الأول قائمة من الأمثلة وفي الفصل الثاني روابط لمعرفة خرائط اللهجات في أمريكا). والأمر نفسه كذلك من تأثير للتوزيع الجغرافي في التنوع اللغوي على كل المستويات النحوية. وحين نأخذ هذا مع ما ذكرنا من خصائص سابقة فإننا نرى أن اللغة التي نتكلمها تحدد المجموعات التي ننتمي إليها والتي نحن على اتصال بها، إضافة إلى المناطق التي عشنا بها سابقًا. ونقول مرة أخرى إننا نعرف كثيرًا من المتحدثين ممن قام أو رغب في التوقف عن استعمال لهجة variant إقليمية أو محلية home (على الأقل في سياقات معينة مثل المقابلات الوظيفية أو الكتابات الأكاديمية). لذا فإن التنوع الإقليمي تعكس هوية المتكلم كما تعكسها الحقائق التاريخية. وحين نأخذ أنواع التنوع اللغوي بعين الاعتبار فإننا ندرك أن التنوعات الفردية تمثل الطريقة التي يستخدم بها الفرد وتعكس عددًا من الخصائص. وحينما نتكلم عن الطريقة التي يستخدم بها الفرد اللغة

أو يفهمها فإننا نتكلم عن لهجة الفرد الخاصة. فلهجة الفرد الخاصة هي اللهجة التي يستخدمها شخص واحد.

كيف ندرس التنوع اللغوي عند مجموعة من المتكلمين؟

إنه لأمر جدير بالاهتمام أن نحدد كيف يستخدم متكلم اللغة، ومن المهم بالطبع أن نفهم كيف تعكس لغة الفرد هويته. وعلى كل حال، فإن البحث الكلاسيكي في اللغويات الاجتماعية يهتم بصفة عامة بالجانب الاجتماعي للغة (مثل Labov ١٩٧٢a). بعبارة أخرى، يدرس الميول العامة عند مجموعة من المتكلمين في مجتمع أو مكان معين. وبالمثل فإن الباحثين في اكتساب اللغة الثانية ومعلمي اللغات مهتمون في مساعدة متعلمي اللغة على استعمال اللغة التي تعكس ميول tendencies المجموعة المستهدفة وليس فردًا بعينه. ولذا فإن كلًّا من اتجاهي البحث يميل إلى الاهتمام بمجموعة من المتكلمين أكثر من الاهتمام بالأفراد. إن من أهم المفاهيم الأكثر دراسة في اللغويات الاجتماعية وأكثرها دقة: ماذا يمكن أن نسمي المجموعة المرجعية reference group ، وكيف يمكن التعرف عليها وكيف يمكن دراسة تأثيرها. في الواقع، لقد قيل إن نظرتنا للمجموعات الاجتماعية تتطور على شكل موجات. وخلال الموجة الأولى للبحث اللغوي الاجتماعي فقد كان مدار الاهتمام البحثي هو كيف يمكن للعوامل اللغوية والعوامل ذات الصلة بالمجتمع أن تصف استعمال متنوع لغوي معين (Tagliamonte, 2012). فعلى سبيل المثال يمكن أن ندرس مدى تأثير الطبقة الاجتماعية على الإنتاج المتنوع لصوت الراء (production (Labov,1972b. ومن أجل إجراء هذا النوع من الدراسة فإن علماء اللغويات الاجتماعية درسوا مجموعة كبيرة نسبيًّا يصنف فيها الأفراد



وفق مجموعات اجتماعية. وبعبارة أخرى، فإن المجموعة يمكن أن تقسم إلى مجموعات فرعية تتضمن من هم فوق ٦٠ سنة مجموعة أولى، ومجموعة ثانية لمن أعمارهم بين ٤٠-٦٠، ومجموعة أخرى ثالثة ممن أعمارهم بين ٢٠-٤٠ ومجموعة أخرى ممن أقل من ٢٠ سنة. ويمكن تطبيق هذا النوع من التصنيفات الفرعية على الطبقة الاجتماعية والعمر والجنس والعرق ونحو ذلك. وبمقارنة أنماط الاستعمال في تلك المجموعات الفرعية، فإن اللغويين استطاعوا التعرف على الفروق طبقًا للعوامل الاجتماعية ووصف الفروق وفقًا لذلك. وهذا يقود إلى عمل مهم في التعرف على التغيرات اللغوية التي تحدث، إضافة إلى النظريات حول المجموعات التي تقود التغير اللغوي والمجموعات التي تتبعها (انظر لاحقًا الأجزاء في هذا الفصل لتفصيل أكثر). وقد عرف علماء اللغويات الاجتماعية الأوائل مثل لابوف (١٩٧٢b) و Gumperz (١٩٦٨) مجموعات المتكلمين الذين يضمنون في مثل هذه الدراسة بأولئك الذين يمثلون مجتمعًا كلاميًّا. ويمكن القول إن أعضاء المجتمع الكلامي يتمثلون في تلك المجموعة مع الناس الذين يشتركون في أعراف التواصل ذاتها. ولنكن أكثر وضوحًا، فإن هذا لا ينبغي أن يؤخذ ليعني أن كل المتكلمين في المجموعة يستخدمون الصيغ اللغوية بالطريقة نفسها. بل في المقابل فإن الفكرة هي أن أعضاء المجتمع الكلامي يشتركون في الأعراف نفسها لتقييم استعمال تلك الصيغ (أو أن استعمال أي صيغة هي مرتبطة بشكل واضح بمجموعة فرعية داخل المجتمع الكلامي). وبعبارة أخرى فإن كل الأعضاء في المجتمع الكلامي الواحد يشتركون في نظرتهم نحو ما مفهوم المكانة لتقييم إيجابي لشكل معين على الرغم من أن بعض المتكلمين يستعملون هذه الصيغ ذات التقييم العالي أكثر من غيرهم. وقد تطور مفهوم المبادئ المشتركة كما تطور مفهوم المجتمع الكلامي. وعلى الرغم من ذلك فإن أسس البحث في اللغويات الاجتماعية بقيت لم تتغير (Labov, 2007, p. 347).

على الرغم من أن تعريف المجتمع الكلامي تطور عبر الزمن، فإن منهج دراسة التنوع اللغوي من خلال المتنوعات الاجتماعية لهذا النوع بقي مهمًّا ولم يتغير اليوم، كما أن بناء المدونات ودراستها بقيت تستخدم التقسيمات الاجتماعية التقليدية (مثل

بينتيفوجليو وسيدانو Bentivoglio & Sedano, 1987). وعلى الرغم من استمرار أهميتها، فإنه يلحظ أن هناك بعض القيود في المنهج التقليدي لدراسة المجتمعات الكلامية. وربما كان من أهم المعوقات أن هناك حالات عديدة لم يتفق فيها على مفهوم شائع مثل مكانة اللغة أو بصورة أدق تحديد الطبقة الاجتماعية لمفهوم المكانة (مثلريكفورد و ليبي–قرين و لي بيج و كيلير -Le Page & Keller, 1985; Lippi) Green, 1989; Rickford, 1986. وهذا النوع من التعقيد غير الاهتمام من الخصائص الاجتماعية الكبرى إلى الاهتمام بالنوع ومدى القوة التي تربط الأفراد في مجتمع واحد. وهذه الروابط أو العلاقات تعرف بالشبكات الاجتماعية والباحثان اللذان ارتبطا بهذا المفهوم هما جيم وليسلي ميلروي Jim and Leslie Milroy. وقد سعيا إلى الربط بين نظريات علم الإنسان وعلم الاجتماع لدراسة استعمال اللغة ودراسة تغيرها. إن أحد الاختلافات الرئيسة في منهج بحثهم هو اعتقادهم أن هناك صيغًا متنوعة للاستعمال موجودة في مجتمع واحد؛ وذلك أن متنوعًا واحدًا مثل المكانة لا يكفي لشرح تلك العلاقة المعقدة من التفاعل بين العلاقات الاجتماعية والتنوع اللغوي (للمزيد من التفصيل، انظر (Milroy [1987]،Milroy & Gordon [2003] ، Milroy & or Milroy [1985]. وبعبارة أخرى، فلم يكن تركيز دراستهم على مقارنة مجموعات من المتكلمين، ولكن يركز على العلاقات أو الصلات الاجتماعية مع أعضاء المجتمع الآخرين لكل متحدث منفردًا. ولأجل هذا الهدف يقدم الباحثون غالبًا في إطار الشبكة الاجتماعية تفصيلات عن أنواع التفاعلات التي يمارسها الفرد وقوة الروابط بين الفرد ومجموعته الفرعية في مجتمعه. وكلما كانت العلاقة أقوى عكست قيم المجموعة الكلامية. بغض النظر عن كون أنماط الاستعمال لدى المجموعة منسجمة مع قواعد كلامية ذات



مكانة أم لا. ومن أمثلة البحوث التي طبقت منهج الشبكة الاجتماعية social networks approach تلك البحوث التي قام بها Lippi-Green (١٩٨٩) في قرية قروس دورف Grossdorf النمساوية في الألب التي يسكنها ٨٠٠ فرد. وقد أدت نتائج بحثها إلى سلم معقد مبني على ١٦ مؤشرًا على المشاركة المجتمعية آخذًا بعين الاعتبار تلك الروابط في أمكنة العمل وفي خارج المجتمعات. وقد تمكنت من خلال استخدام هذا المقياس metric الوصول إلى أنه من خلال هذا المنهج المركب يمكن التعرف على مسارات محددة ذات علاقة بالجنس لا يمكن التعرف عليها بدون هذا المنهج. وبعبارة أخرى، فإن التصنيف المبسط للمتحدثين من خلال العمر والطبقة الاجتماعية social class ونحو ذلك لن ينجح في التعرف على أنماط الاستعمال تلك. وهناك فرع بحثي آخر يركز على دراسة الشبكات الاجتماعية للمجموعات الصغيرة التي تعرف باسم مجتمعات الممارسة communities of practice. وتلك المجموعات لا تشمل كافة العوامل مثل الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية social class والفئات العرقية ethnic categories المؤثرة في المجتمع الكلامي. فهي في المقابل مجموعات أصغر تلتف حول مجموعات معينة (Eckert، ٣٥:٢٠٠٠). إن مجتمع الممارسة هو موقع التفاعل، والتي يحدث فيها تصنيف المعاني الاجتماعية من خلال العناصر اللغوية والعوامل الاجتماعية بواسطة أفراد كل مجموعة. ومن أمثلة دراسات مجتمع الممارسة دراسة قام بها Eckert (٢٠٠٠) وركزت على مجتمع المراهقين الفوضويين في ديترويت Detroit في مدرسة ثانوية في الضاحية. ومن أبرز مجتمعات الممارسة عند أولئك المراهقين مجتمع الطلاب المثاليين jocks ومجتمع المراهقين الفوضويين burnouts[7] إذ تستخدم المجموعة الأولى عادات

7 مجتمع الطلاب المثاليين jocks هم مجموعة من الطلاب في المدرسة يستمتعون ويشاركون في أنشطة الحياة المدرسية، في حين مجتمع المراهقين الفوضويين burnouts هم على النقيض من ذلك؛ إذ لا يشاركون في أنشطة المدرسة ويقومون بسلوكيات متمردة (المترجم).

http://all-about-linguistics.group.shef.ac.uk/branches-of-linguistics/sociolinguistics/research-in-sociolinguistics/penelope-eckert-high-school-ethnography/



الضواحي الكلامية في حين تستخدم المجموعات الثانية عادات الحواضر الكلامية إلى درجة كبيرة. إن ما يجعل من هذا البحث متميزًا هو أنه يصل بين التنوع اللغوي والسلوكيات أو الممارسات الاجتماعية مثل المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتدخين، واختيارات الموضة، وتحقيق الشعبية والنجاح الأكاديمي ونحو ذلك. وبعبارة أخرى، فإن البحوث أظهرت كيف أن استعمال مجموعة من التنوع اللغوية في حديث فرد يمكن أن يفهم أفضل في سياقات ممارسات إضافية للمتكلم مما يحدد شخصيته (انظر كذلك دراسات Fought [1999] and Mendoza-Denton [2008] لأمثلة جيدة عن عضوية العصابات). وحين يضاف هذا للبحوث المتعلقة بالشبكات الاجتماعية، فإن مجموع تلك الدراسات تشكل تحولًا في البحث اللغوي الاجتماعي، لأنها تركز على خصائص الفرد ذاته مثل (بنت منكبة على القراءة female nerd) وليس على المجموعة التي ينتمي إليها مثل انتمائه لطبقة الرجال العليا. وهو فرع من البحوث في اللغويات الاجتماعية يمثل تحولًا نحو الفردية والتركيز على استعمال المتكلم للغة لتحديد الهوية أو بناء الشخصية. وتمثل الاهتمامات في هذه الجولة الثالثة أي سلوك لغوي يخدم الغرض الاجتماعي أكثر من دراسة التغيرات اللغوية أو التنوع الإقليمي. وهذا المنهج يرى أنماط الحديث بوصفها ذات صلة بهوية المتكلم، ويهتم بكيفية بناء المتكلمين لشخصياتهم. ومن أمثلة هذا النوع من البحوث دارسة السلوك اللغوي للشاذين جنسيا في كاليفورنيا (Podesva، ٢٠١١) وyuppies في بكين (Zhang، ٢٠٠٥). إن ما هو واضح من تسمية المجموعات محل الاهتمام هو هوية تلك المجموعات في الجنس والجغرافيا



وتصنيفات أخرى تبتعد قليلًا عن المتنوعات اللغوية الاجتماعية التقليدية على الرغم من أهميتها في بناء الهوية. وهذا المنهج يرى كذلك أساليب الكلام بوصفها متصلة مباشرة لهوية الفرد ويُعنى هذا المنهج كذلك بكيفية قيام المتكلمين ببناء شخصياتهم. إن ما يجعل تطور كيفية رؤيتنا لكيفية النظر إلى الآخرين عبر الوقت مختلفة عن القضايا الأخرى في مجال البحث اللغوي هو أن تحليل الخطاب للمجتمعات اللغوية وتحليل ممارسات المجتمع وتحليل الأفراد كصناع هوية ما زالت مناهج منتجة في التنوع اللغوي الاجتماعي وبطرق مختلفة. وهذا ببساطة يمثل تطورًا مستمرًا في التركيز على جوانب مختلفة من استعمال اللغة وتغيراتها. ومن هنا فإننا نرى أن بعض المصطلحات القديمة مثل المكانة المبطنة covert prestige (Trudgill, 1977) أو التقييم الإيجابي positive evaluation يقدمها بعض المتكلمين للهجات لغوية ليست ذات مكانة، فهم مطردون في بحث العلاقات الاجتماعية وربطها بالمجموعات الخاصة غير المرتبطة بالمجموعة الغالبة في المجتمع وذلك مثل بعض مجتمعات المراهقين الفوضويين في ديترويت. وبالمثل يمكننا أن نرى كيف أن التركيز على بناء الهوية الفردية أو على العلاقات الاجتماعية لشبكة مهنية محددة ينسجم مع مفاهيم المهنة اللغوية linguistic market والتي عُرّفت بأنها دراسة الطريقة التي تؤثر فيها وظيفة الشخص على كلامه أو كلامها (sankoff& Laberge, 1978). ومن أجل البحث في اكتساب اللغة الثانية فإن الذي يمكن استنتاجه من هذا النقاش بصفة عامة هو أن هناك عوامل متعددة سوف تؤثر في استعمال اللغة، وهذا يتضمن الخصائص الاجتماعية الكبيرة، والعلاقات الاجتماعية المتعددة التي لدى مستعمل اللغة، إضافة إلى خصائص هوية المتكلم الفردية. لذا ينبغي أن نكون مدركين أن العوامل الاجتماعية تؤثر على استعمال اللغة بطرق متعددة. أما ما هو أكثر من ذلك فهو أنه من الممكن اختلاف هويات الفرد والعلاقات الاجتماعية بالنسبة لمتكلمي اللغة الثانية. ولذا لا نتوقع أن نجد تطابقًا مماثلًا في القدرة على معرفة المستويات اللغوية ذات المكانة والمستويات الأقل مكانة (المستويات اللغوية المختلفة داخل اللغة الواحدة) ولا نتوقع كذلك أن يستخدم في كلامه ذلك التنوع اللغوي الذي يفعله أهل اللغة. وسوف نناقش

في الأجزاء اللاحقة من هذه الدراسة نماذج models للاكتساب اللغوي تدمج العوامل الاجتماعية. وسوف نرى عددًا متنوعًا من النماذج طُوِّرت لدمج تلك الرؤى.

دور الخصائص الاجتماعية في تغير اللغة

كما ذكر سابقًا في مرات مختلفة، فإن اللغويين الاجتماعيين لا يهدفون إلى تحليل التنوع اللغوي فحسب، ولكن يهدفون إلى تحليل التغير اللغوي كذلك. ومن أجل هذا كان هناك اهتمام كبير بدور الخصائص الاجتماعية، مثل العمر والطبقة الاجتماعية والجنس، في دراسة تغير اللغة. ومن الطبيعي أنه يمكن دراسة تغير اللغة من خلال هذه الرؤية الجديدة أو من خلال الرؤى التقليدية القائمة. إضافة إلى ذلك يمكن أن نلحظ تغيرًا في عدد من السياقات التي تستخدم فيها صيغة لغوية موجودة، كما نلحظ كذلك تغيرًا في معنى الصيغة اللغوية. وهذه التغيرات يمكن أن تحدث على كافة المستويات النحوية.

وعلى الرغم من أن هذه التغيرات يمكن أن تقودها مجموعات اجتماعية مختلفة، ويمكن كذلك أن تحدث وفق سرعات تغيير مختلفة، وذات دوافع لغوية واجتماعية، فإن تلك التغيرات يمكن أن تنقسم إلى قسمين كبيرين (e.g., Labov, 1994): الأول تغير من داخل النظام اللغوي، وبعبارة أخرى، فإن هذا النوع من التغيير يقال غالبًا إن له أسبابًا لغوية ويمثل تغيرًا يحدث بصورة طبيعية تلقائية، وغير شعورية، وذلك في المراحل الأولى على الأقل. ويتضمن هذا التغيير اللغوي أشكالًا مختلفة من التغيير مثل التعميم ، والتوسع في المعنى أو القياس وعندما يحدث التغير فإنه حينئذٍ يبدأ ويكون لديه دوافع اجتماعية، ولكن التغيرات في بدايتها هي ناتجة عن أسباب لغوية داخلية. والأمثلة التالية في التغيرات الصوتية في اللغة الإنجليزية الأمريكية تُوصَف غالبًا بأنها تحولات في الصوامت



في المدن الشمالية الأمريكية (Labov, Yaeger, & Steiner, 1972)، إذ أدى هذا التغير في صوت æإلى تغيرات في نطق الأصوات في منطقة البحيرات العظمى. وفي المقابل فإن تلك التغيرات تتضمن اتخاذ ملامح لغوية جاءت من خارج المجتمع اللغوي وكذلك من خارج النظام اللغوي للمجتمع اللغوي. ونتيجة لذلك فالمتحدثون لديهم إدراك للتغيرات الناتجة عن دوافع اجتماعية (انظر Tagliamonte، ٢٠١٢) للتوسع في المناقشة. وتلك التغيرات تحدث غالبًا على أيدي المجموعة ذات المكانة العليا في المجتمع، إضافة إلى النساء والمتحدثين المثقفين. وهذه التغيرات الجديدة والمضمنة في الكلام حديثًا تحدث غالبًا في المحادثات الرسمية ويحدث استعمالها غالبًا من قبل الشباب، لأنهم في مرحلة البحث عن عمل وتتطلب هذه المرحلة عناية واهتمامًا باللهجات ذات المكانة العالية. ويعد وصف لابوف Labov(1972b) صوت الراء في إنجليزية مدينة نيويورك (سبق ذكره في الفصل السابق) مثالًا للتغير المذكور أعلاه. وهذا المتغير الصوتي ل صوت Rفي اللغة الإنجليزية جاء أولًا على لسان مجموعة ذات طبقة عالية اجتماعيًا (وفقًا لمعلومات المتاجر التي يعملون بها) في حين المتحدثون من طبقات اجتماعية أقل استمروا في إهمال صوت الراء الساكن [r] sound في كلمات مثل الرابع fourth. وباختصار، فإن هذا النوع من التغيير يتصل مباشرة بمجموعات اجتماعية محددة في مجتمع لغوي واحد أو نوع معين من العلاقة داخل الشبكة الاجتماعية وليس هناك مجرد تواصل بين العوامل الاجتماعية وهذا النوع من التغيير القائم، والطريق الذي يسلكه هذا التغير وحالة التنوع اللغوي الراهنة تتصل كذلك بعوامل اجتماعية (بما في ذلك العوامل السياسية الاجتماعية والاجتماعية التاريخية وطبيعة هجرة واستقرار المجتمع) فالتغير اللغوي القائم، على سبيل المثال، يوصف عامة بكثرة تكراره بين النساء. وفي حالة التغير أدناه فإن هذا يعني أن النساء يستعملن الصيغ الجديدة على نحو أكثر تكرارًا من الرجال وفي حالة التغيرات أدناه فإن هذا يعرف باستعمالهن للصيغ المتفرقة diffusing forms. وفي كلا الحالتين فإن النساء يقدن التغيير كما يقال.

ونختم بالقول إن ذلك هو تنوع مستقر، وذلك حينما يكون التنوع بين مجموعات

مختلفة مع قلة في استخدام النساء بصفة عامة للتنوعات الرديئة stigmatized variant وللتأكيد نقول إن دور النساء في التغيير اللغوي يواجه بنماذج تعارض هذا الدور. إضافة إلى ذلك، فإن دور النساء في التغيير اللغوي ينبغي النظر إليه بوصفه واحدًا من العديد من العوامل التي تتفاعل لتحديد مسار تغيير اللغة، فعلى سبيل المثال، فإن أي اعتبار للغويات الاجتماعية المعاصرة للتغيرات الاجتماعية سوف يتجاهل أدوار الطبقة الاجتماعية والعمر، جنبا إلى جنب مع الجنس. لذا فإن النقطة المهمة التي نتبعها في مقاصدنا هي عدم اعتبار الجنس هو السمة المميزة للتغييرات اللغوية، لكن بدلا من ذلك نعترف بأهمية تأثير مجموعة من العوامل الاجتماعية على تغيير اللغة. وسنرى عندما ننتقل إلى سياق اكتساب اللغة الثانية في الفصول اللاحقة أن تلك العوامل قد تكون على نفس القدر من الأهمية، ولكنها قد تسلك طرقًا مختلفة.

كيف تنعكس الخصائص الاجتماعية على التنوع اللغوي؟

رأينا حتى الآن أن اللغة تتنوع نحويًّا كما تتنوع في وظيفتها في عدة خصائص اجتماعية. وتنعكس كل واحدة من تلك الخصائص على اللغة التي تعرف بها كل مجموعة أو فرد. وكما كان الأمر في الفصل السابق، فقد اخترنا عددًا من أمثلة هذا النوع من البحوث للدراسة بمزيد من التفصيل. وقد اختير كل مثال لأنه يعرض لما ذكرناه في هذا الفصل من تنوعات لغوية مرتبطة بعوامل اجتماعية أو عوامل تحدد الهوية. إنه من المفيد إعادة القول إن هذا مجال بحثي نشط ونام، وأمثلتنا لا تشرح سعة هذا النوع وعمقه من الدراسة. ونأمل في المقابل أن تلك الأمثلة تقدم نماذج لفهم بحوث ذات صلة حين نأتي إلى الحديث عن متعلمي اللغة الثانية في فصول لاحقة.

الحالة الأولى: دور الجنس في التنوع اللغوي



قام اللغويون الاجتماعيون عبر الوقت ببناء قاعدة لعدة دراسات توضح أن الرجال يميلون إلى استعمال التنوع اللغوي غير المعيارية (اللهجات) بصورة أكثر من النساء. بمعنى آخر تستخدم النساء الأعراف المعيارية وذات المكانة بشكل أكثر من الرجال. وهذا ما جاء على سبيل المثال في دراسات مبكرة لتروجل Trudgill (١٩٧٢) فقد أظهرت دراسته أن هذا موجود بالفعل عند متحدثي اللغة الإنجليزية البريطانية حين استعمالهم لعدد من المتنوعات الفونولوجية والفونيمة في المناطق الحضرية في نورج Norwich في بريطانيا. كما أن الفروق بين لغة الرجل والمرأة مرتبطة كذلك بتغيرات لغوية. وقد اقترح قوهيت Gauchet منذ زمن مبكر في عام ١٩٠٥ أن النساء هن المبادرات في التغييرات الصوتية، ومنذ ذلك الحين قامت الدراسات العلمية لتوثيق دور الرجل والمرأة في تضمين الصيغ اللغوية الجديدة في الكلام (انظر Labov للمناقشة). وللمرأة القيادة في التغيير سواء أكان ذلك بوعي أو دون وعي. وكما لاحظنا سابقًا عند تقييم الشبكات الاجتماعية فإن دور المرأة في التغيير قد لا يظهر جليًّا في النصوص اللغوية المدروسة، ومن ثم فإن من المهم أن نتذكر ما دمنا بصدد الحديث عن الجنس بوصفه عاملًا مؤثرًا أن ليس هناك قواعد مطلقة لتأثير الجنس على استعمال اللغة. إن إحدى العلاقات المهمة بين الجنس والتغيير اللغوي هو التفاعل بين الجنس والعمر، وكما هو حاصل من الفصل الكبير بين الجنسين في مرحلة المراهقة المبكرة فإن الفروق استمرت في مرحلة اختلاط الجنسين في العمل على الرغم من قلتها (Cameron، ٢٠١١). وإضافة إلى إدراكنا للدلائل المخالفة لدور الجنس في استعمال اللغة وتغييرها، فإنه من المهم كذلك أن نتذكر أننا لا ينبغي أن ننظر إلى عامل الجنس بوصفه مستقلًا عن غيره من العوامل، ولكن ننظر إليه مقابل ذلك على أنه جزء من مؤثرات متعددة تتمثل في سياق لغوي واحد. وحين نأخذ تينك الملحوظتين السابقتين في اعتبارنا نقدم مثالًا لدراسة أثبتت دورًا مهمًّا للجنس في تفسير استعمال اللغة. فقد درس لوويرنس Lauwereyns (٢٠٠٢) استعمال التحوط في دراسة دور الجنس إضافة إلى عوامل اجتماعية أخرى. ودرست هذه الدراسة كذلك دور عمر المتكلم وسياق الكلام مفرقة

بين الحديث العفوي لأشخاص متماثلين في السن والجنس والحديث الرسمي مع محقق. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ ناطقًا أصليًّا للغة اليابانية من طوكيو، صُنفوا حسب العمر والجنس. وقد جاءت التحوطات المستخدمة لتقليل تأثير الكلام في ٢٦ كلمة Lauwereyns. وقد أظهرت دراسة لوويرنس vaguenessوعبارة لتعبر عن الغموض (مثل) كانتا أكثر تكرارًا في الدراسة، nanka (شيء ما) و tokaأن هناك عبارتين هما في حين جاءت بقية التعبيرات على نحوٍ متساوٍ بين الجنسين. وبمقارنة نسبة استعمال التحوط بين الجنسين نرى أن الشباب ضعف كبار السن في التحوط، وأن النساء يستخدمن التحوط أكثر من الرجال وبصورة كبيرة. إحدى النتائج المهمة في الدراسة هو أن الباحث وجد أن هناك تحوطات أكثر في المقابلات خلافًا لما كان متوقعًا من أن Lauwereynsالتحوط يكثر استخدامه في السياقات غير الرسمية وأخيرًا وجد لوويرنس تفاعلًا بين الجنس والعمر تتمثل في أن الشابات يختلفن عن بقية المجموعات، وقد تم . وقد أظهرت دراسة لوويرنس 1-3تلخيص نتائج هذه الدراسة في الشكل (٢٠٠٢) للتحوط في اللغة اليابانية المحكية في طوكيو صحة نتائج Lauwereyns (١٩٩٨). Yonekawaالدراسات السابقة مثل دراسة يونيكاوا



الجدول ٣-١ تفاصيل دراسة لوويرنس (٢٠٠٢)	
أهم النقاط الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي	التحوط في اللغة اليابانية
المتنوعات	وجود وتكرار ٢٦ تعبيرًا تدل على عدم الوضوح
مقام التنوع اللغوي	أي مثال يتمثل في الكلام الشفوي
العوامل المستقلة	الجنس، والعمر (مجموعة١: ١٧-١٨)، المجموعة الثانية ٥٠:٢-٦٩) والرسمية.
طريقة استخلاص البيانات	تسجيل محادثات (بين المشاركين) ومقابلات (مع الباحثين)
طريقة التحليل	التعرف على كل مثال من ال ٢٦ تحوطا؛ الفروق الإحصائية المقيمة لكل عامل مستقل.
ملخص النتائج	التعبيران "toka" شئ ما و" nanka " مثل كانا هما الأكثر تكرارًا (١٣٨٥ من ٣٨٠٢ من العينة)، وقد استخدم الشباب تلك التحوطات ضعف الكبار. النساء يستخدمن التحوط أكثر من الرجال؛ وتحوطهن في المقابلات أكثر منها في المحادثات، وتتنوع تأثيرات المتنوعات الاجتماعية بين أنواع التحوطات: فعندما نأخذ كل العوامل بعين الاعتبار في التفاعلات مع بعضها، فإن الشابات يختلفن عن الشباب، كما يختلف كبار السن عن كبيرات السن.وتلك النتائج مطردة سواء أكان ذلك مع التحوطات المستخدمة بكثرة أم كان بدونها.
الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية	أظهرت النتائج صحة الدور المتفرد للمتحدثين الشباب، وكذلك صحة الاختلافات بين الجنسين؛ كما أثبتت النتائج أن التحوطات تستخدم لتشير إلى التأدب أو غير المباشرة؛ وأخيرًا، فإن الاختلافات بين أنواع المحادثة معقدة وربما تكون ذات صلة بخصائص إضافية للمهمة مثل نوعية المعلومات المتبادلة أكثر من مجرد رسمية السياق.



وبصفة عامة، وعلى الرغم من كثرة الأمثلة المخالفة، فإنه يبدو أن الجنس له دور في التغير اللغوي يستحق الدراسة. وتفاعله بصورة أكثر مع الجنس يظهر بصورة أكثر تأثير

الجنس في استعمال اللغة، وأن تغيير اللغة يفهم بصورة أفضل عندما يدرس ضمن عوامل أخرى مثل العمر. ومثل ذلك نتائج مدى الرسمية في استخدام اللغة. ومثل ذلك أهمية دراسة مدى الرسمية في استخدام اللغة والتي تختلف عن التوقعات التي أبداها المؤلف. لقد اقترح المؤلف أن هذا يعود إلى طبيعة المهمة المطلوب إنجازها، إذ يتطلب ذلك قدرًا أكبر من تبادل المعلومات في أثناء المقابلة. وسوف نرى أثناء نقاشنا سياق الخطاب في الحالة الأخيرة أن هناك عددًا من الدراسات تشير إلى أن تقسيم المهام إلى رسمي وغير رسمي من النادر أن يظهر الاختلافات المعقدة الناشئة عن اختلاف المهام (انظر Geeslin، ٢٠١١) B لمزيد من الدراسة). إن ما هو واضح من الحالة الأولى أنه عندما ندرس علاقة العوامل الاجتماعية باستعمال اللغة فإنه من المرجح كثيرًا أن هناك عددًا كثيرًا من العوامل تستحق الدراسة بما في ذلك العمر. وهو ما سوف نركز عليه في المثال الثاني في الفصل الحالي.

الحالة الثانية: دور العمر في التنوع اللغوي

وكما كانت الحال مع الجنس، فإن تأثير عمر المتحدث في استعمال اللغة وتغييرها كان مدارًا للبحث. وقد كانت إحدى نتائج البحوث، والتي تتضح من خلال نقاش دور الجنس سابقًا، أنه إذا كان الشباب هم من يبدأ بالتغيير في أصوات اللغة، فإنه يعني أن كبار السن لن يقوموا بمثل تلك التغييرات الصوتية أو سوف يستخدمونها بصورة أقل على الأقل. وهذا يعني أننا نتوقع من خلال أي دراسة تقابلية للكبار مع الصغر أن تقول لنا شيئًا عن التغيير اللغوي، إذ تدل لغة الشباب على اتجاه اللغة المستقبلي وتدل لغة الكبار على الحالة التي كانت عليها اللغة، وعلى الأقل في حالة التغيرات القائمة (Labov، ٢٠٠١). وبعبارة أخرى فإن الملاحظة المنتظمة لمجموعات الأعمار المختلفة



تتيح لنا أن نستنتج حقائق حول تنوع اللغة وتغيرها، وبصفة أساس تحديد مدى ثبات متغير معين في مجتمع لغوي محدد (Cameron، ٢٠١١). وهذا النوع من التقابل يطلق عليه تقابل وقتي واضح apparent time comparison ويستخدم غالبًا إضافة إلى الأعمال الطولية المستعملة في توثيق تغييرات اللغة أو بدلًا منها. وإضافة إلى كل الحالات التي يظهر فيها المتحدثون تحفظًا أكثر في حديثهم، فإن هناك طرقًا أخرى يتفاعل فيها العمر مع استعمال اللغة وتغيرها. فعلى سبيل المثال، الاختلافات التي مردها العمر يمكن أن تشير إلى أنماط من التنوع الثابت pattern of stable variation إذ نرى أن استعمال صيغ معينة ترتبط بكبار السن. وبعبارة أخرى، فإن كبار السن أنفسهم لم يستخدموا تلك الصيغ من قبل في حياتهم المبكرة. والعكس يمكن أن يكون صحيحًا كذلك؛ إذ يستخدم الشباب صيغًا لغوية معينة ثم يقل استخدامهم مع مرور الزمن. ويمكن أن نعتقد أن هناك تدرجًا عمريًّا في الحالات التي فيها تنوع مستقر، ولكن نرى اختلافات مردها عمر المتكلم. وهذه الظاهرة تشير تمامًا إلى أنماط من تغيرات الاستعمال لمتنوع لغوي معين لمتحدث واحد خلال سنوات حياته أو حياتها. ويمكن أن نرى أن استخدام منهج الزمن الواضح apparent time research قد يجعل من الصعوبة التفريق بين التدرج العمري والتغيير المستمر. Eckert (١٩٨٤) يطلق على هذا النوع "غموض تأثير العمر ambiguity of age effects ولا يمكننا حين نستخدم بيانات المنهج الزمني الواضح apparent time data أن نفرق بين التغيير المستمر و التنوع الثابت من خلال مقارنة عمرية فحسب. وفي الواقع هناك دراسات عديدة لعلاقة تفاعل العمر مع اللغة بما في ذلك النقاشات الكلاسيكية مثل دراسة Birren and Renner (١٩٧٧) إذ حدث التعرف والتفريق بين عدد من الأنواع العمرية (مثل العمر البيولوجي، والعمر النفسي والوظيفي والاجتماعي). وكل تلك الأنواع أو الخصائص العمرية تربط الفرد بنظام اجتماعي أكبر. وحتى في الأعمال الحديثة ما زلنا نرى ذلك الأثر المتداخل لمتغير العمر. فعلى سبيل المثال، درس Otheguy, Zentella, and Livert (٢٠٠٧) صيغًا تعبيرية للغة الإسبانية في مدينة نيويورك، وقد أظهرت الدراسة أن العمر الذي وصل به المهاجر إلى

نيويورك له دور مهم في توقع مدى استعمال صيغة لغوية معينة، كما أن عمره حين وصل ربما يتفاعل مع عمر المتكلم الحالي (أي أن كبر العمر يعني طول مدة البقاء في أمريكا ويعني طول مدة مخالطته للمجتمع الإسباني في نيويورك وكذلك كبر عمره حين بدأ اكتساب اللغة الإنجليزية). وكل تلك التفاعلات المحتملة تتطلب تحليلًا متأنيًا كي نتجنب استخلاص نتائج غير دقيقة، وكي لا نقصر عامل العمر على عنصر تفسيري واحد منفرد. وقد فرق كاميرون Cameron (٢٠١١) بين التغير العمري aging وبين العمر age وتوصل إلى أن من الأفضل دراسة العمر من خلال تفاعله مع عوامل أخرى مثل الجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والشبكة الاجتماعية والدين وغيرها من التصنيفات الاجتماعية الأخرى. ومن المهم التنبه إلى نقطتين، الأولى: أن العمر قد يكون له علاقات متعددة مع استعمال اللغة وتغيرها باختلاف طبيعة دراسة العمر وتعرف العمر. والنقطة الثانية: أن العمر مثل الجنس يمكن أن يتفاعل مع تصنيفات اجتماعية أخرى بحيث إن دراسة العمر وحده لن يظهر لنا على نحوٍ جليٍّ أنماطَ استعمال اللغة أو تغيرها المرتبطة بلغة معينة أو بمجموعة من المتحدثين.

وقد صممت الحالات التي اختيرت من أجل إلقاء الضوء على أهمية العمر في استعمال اللغة وفي التغير اللغوي لنفصل بين تأثير العمر في التنوع الثابت والعمر في تغير اللغة. وقد سعى وانقر وسانكوف Wagner and sankoff(٢٠١١) إلى دراسة أنماط استعمال صيغ التوسع في الجمل المستقبلية periphrastic future form[٨] والصيغة

---

٨ periphrasis مصطلح يستخدم للإشارة إلى استخدام كلمات منفصلة بدلًا من التعبير عن العلاقة النحوية نفسها بكلمة متصرفة، وذلك مثل استخدام أكثر سعادة بدلًا من أسعد (A dictionary of linguistics and phonetics)1941(Crystal, David) (المترجم).



المتصرفة المستقبلية inflected future form في اللغة الفرنسية المستعملة في كيوبيك، وكيف تغيرت تلك الصيغ عبر الوقت. وقد حصلوا على البيانات من مقابلات أجروها في عام ١٩٧١ مع ٥٩ متكلمًا Sankoff -Cedergren corpus of Montreal French ([Sankoff& Cedergren, 1971]), ممن قوبلوا مرة ثانية في ١٩٨٤- Thibault&Vincent,1990. وقد نتج عن تلك المقابلات 3,658 عينة من السياقات ذات إشارات مرجعية لا لبس فيها future reference وقد صنفوا وفق عدد من المتنوعات اللغوية والاجتماعية، وحللت باستخدام برنامج Goldvarb X للمتغيرات المتعددة. وقد أظهرت صيغ الإسناد التي حللت (ضمائر نحن، أنتم والصيغ الاسمية مقابل الصيغ الأخرى(nominal to compare against others) أنها ذات علاقة لصيغة الفعل الذي جاء مع الصيغ السابقة، وقد فسرت الدراسة ذلك بأنه اختلافات أسلوبية لأن nous "نحن" وvous " أنتم" استخدمت في حديث رسمي ومن المرجح أن تأتي من الصيغ المتصرفة. إضافة إلى ذلك فإنه مع وجود "متى" فإن نسبة ورود الصيغ المستقبلية المتصرفة خمسة أضعاف أنواع السياقات الأخرى. كما أظهرت الدراسة كذلك أن نسبة استعمال الصيغ المتصرفة المستقبلية تزيد عبر الوقت بين من المقابَلِين، وأن كبار السن أكثر احتمالًا لاستعمال الصيغ المتصرفة المستقبلية أكثر من الشباب. وقد أظهر التحليل المتأني لما بين المتحدثين أن المجموعات المستخدمة لصيغ التوسع في الجمل المستقبلية periphrastic form قلت من٢٠ إلى٤ مرات بين المقابلين، كما أن النسبة المتوقعة بسبب عامل العمر قد نقصت من ٢٨ إلى ١١٪ بين المتقابلين. وعند النظر في تلك التأثيرات وارتباطها ومقامات المتكلمين الاجتماعية الوظيفية فإننا نجد أن التحليل أظهر ذلك في المتون السابقة، كما أن تأثير العمر ظهر واضحا في كل الطبقات الاجتماعية وذلك استعمال الصيغ المتصرفة التي جاءت مع متوسطي الأعمار وكبار السن وربما وسم البلوغ marker of adulthood. وفي مجموعة المقابلات الثانية عندما وصل المتحدثون إلى سن البلوغ فإنه قل تأثير العمر، وفي مقابل ذلك كان لتأثير المكانة الاجتماعية الوظيفية socio professional status دور أكبر في توقع مسار استعمال

الصيغ المتصرفة عبر الوقت. وبالتحديد فإن من هم في مكانة اجتماعية أعلى أظهروا زيادة في استعمال الصيغ المتصرفة. إن ما هو مثير بصفة خاصة هو نتائج تلك الدراسة هو أنه على الرغم من التوجه التاريخي نحو استعمال أكثر لصيغ التوسع في الجمل المستقبلية، فإن واقنر وسانجوف Wagner and Sankoff (٢٠١١) أظهرا أن تأثير التدرج العمري يظهر اتجاهًا خلاف ذلك، وذلك مثل زيادة استعمال المتحدثين للصيغ المتصرفة عبر مراحل عمرهم. وفي الجدول ٣-٢ هناك ملخص للدراسة. وكما ذُكر سابقًا فإن بحث واقنر وسانجوف Wagner and Sankoff (٢٠١١) مهم لقياس الفروق بين قياس الوقت الواضح apparent time trends وتأثير العمر بسبب عوامل أخرى ذات صلة بحياة المتكلمين. ومن خلال هذا النوع من التحليل فقط، يمكن أن نقرر أنه على الرغم من أن استعمال الصيغة المتصرفة inflected form آخذة في النقصان عبر الوقت (بمعنى تغير مستمر) فإن الصيغة المتصرفة يبدو أنها تشير إلى تكون وسم البلوغ وخاصة لأولئك الذين في وظائف اجتماعية عليا. ومن هنا فقد لاحظ المؤلفون أن التدرج العمري يمكن أن يقوم بمنزلة كابح في طريق تغير اللغة، لأن المتكلمين يميلون إلى استخدام أنماط لغوية محافظة كلما تقدموا في العمر. وهناك نتائج أخرى مثيرة للاهتمام وهي أن المتكلمين البالغين يظهرون تغيرًا في أنماطهم اللغوية في مرحلة البلوغ. ويمكن أن يُنظر إلى هذه النتائج على أنها مشجعة في سياق تعليم اللغة الثانية، إذ يتطلب ذلك من البالغين المتعلمين أن يقوموا بتغييرات مماثلة من أجل اكتساب التنوع اللغوي الاجتماعي في اللغة التي اكتسبوها في أثناء البلوغ.



الجدول ٣-٢ ملخص لدراسة وانقر وسانكوف(٢٠١١)	
الملامح الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي الاجتماعي	مرجعية الزمن المستقبل Future time reference صيغ التورية المستقبلية المتصرفة
المتنوعات	الصيغ المستقبلية غير المبهمة (لا يشمل الأقوال المأثورة ولا الصيغ المستقبلية الإرادية volitional futures[٩] ولا السياقات المنفية التي هي غالبًا صيغ متصرفة.
مقام المتنوعات	
العوامل المستقلة	المتنوعات اللغوية: المسافة الزمنية، مدى قرب حدوث الحدث (حديث قريب الحدوث مقبل، حديث غير قريب الحدوث)، المحددات الظرفية (التزامن مع العبارات الظرفية الزمانية)، احتمالية الوقوع (ظرف الزمان والمكان، quand /temporal adverbial + عينة في الصلة اللاحقة في الجملة الأساس، عوامل أخرى مستقلة وغير مشروطةnoncontingent) الضمائر النحوية، ضمائر المخاطب، يستخدم tuوvous بالتناوب في مثل tutoiement vouvoiement;، ولا يستخدم ضمائر التخاطب. المتنوعات الاجتماعية: المكانة المهنية الاجتماعية، العمر جنس المتكلم.

الملامح الرئيسة	ملخص
طريقة استنطاق	أجريت مقابلات مع ٣٩ متحدثًا في عام ١٩٧١، ثم

[٩] الفعل الإرادي هو الفعل الذي يحدث نتيجة اختيار الفاعل، على سبيل المثال. غادرت ماري. الفعل غير الإرادي هو الفعل الذي لا يوجد لدى الفاعل فيه أي تأثير في الفعل، على سبيل المثال. ماري زلقت (المترجم).

Crystal, David (1941)A dictionary of linguistics and phonetics



البيانات	أجريت مرة أخرى في غام ١٩٨٤.
طريقة التحليل	المتغير المتعدد Goldvarb X
ملخص النتائج	النتائج المستخلصة للعوامل اللغوية: نوع المسند (nous,vous) والأسماء تفصل التصريف للأفعال المستقبلية. المجاورة Contingency أكثر من خمس مرات IFفي السياقات ذات الصلة quand. تأثير العوامل الاجتماعية: (سنة التسجيل لها تأثير في زيادة IFعبر الزمن)، العمر (الكبير= أكثر استخدامًا لـ IF.
الصلة بالقضايا اللغوية الاجتماعية	البيانات الزمنية وحدها لا تكفي ويمكن ربطها بمهام استنطاق تجريبية أو طولية؛ الصلة بين الأسلوب وصيغ المسند تشير إلى جوانب ذات أهمية بحثية مستقبلية (العلاقة بين الأسلوب والتغيير)؛ والمتحدثون يغيرون في أنماط عبر مراحل حياتهم.

الحالة الثالثة دور العرقية في التنوع اللغوي

على الرغم من ذكره مرات عدة في هذا الفصل، فإن الدراسات التي روجعت حتى الآن لم تتضمن العرق بوصفه متغيرًا اجتماعيًّا محتملًا. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا العامل ذو أهمية في فهم أنماط تغير اللغة. ومن أجل إيضاح هذا سنرجع إلى دراسة هوفمان وولكر Hoffman and Walker (٢٠١٠) للغة الإنجليزية المستعملة عند المتحدثين الصينيين والإيطاليين في تورونتو- كندا. وقد قاما بدراسة متنوعين لغويين، هما إسقاط t/d والتحول في الصوائت الكندية Canadian vowel. وهذان المتنوعان اختيرا، لأن الأول ثابت، أما الثاني فمتغير. ولذا فإن تحليل كل من النوعين يتيح دراسة حالة المتنوع variant ذاتها، إضافة إلى الكيفية التي يمكن فيها ربط كل متنوع إلى الروابط



الاجتماعية لكل متكلم مثل الهوية العرقية. وقد بلغ عدد المشاركين ٦٠ متكلمًا للغة الإنجليزية مقسمين حسب العرق (صيني أو إيطالي)، وحسب جيل المهاجرين (الجيل الأول أو الثاني أو الثالث) والجنس (ذكر أو أنثى). وكان ٢٠ متحدثا منهم من أصول بريطانية- أيرلندية ضمنوا في الدراسة ليكونوا بمنزلة مجموعة مقارنة. إضافة إلى استكمال المقابلة اللغوية الاجتماعية فإن كل المشاركين ملأوا استبانة حول عرقهم من أجل تقييم الملامح ذات الصلة بعرقهم مثل الاختيار اللغوي والمواقف اللغوية والعلاقات الاجتماعية داخل المجموعة العرقية وخارجها. وقد أظهرت البيانات التي جُمعت من استبانة الاتجاهات العرقية ethnic orientation questionnaire أن المجموعة الصينية أظهرت ميلًا عرقيًّا أكثر من غيرها بصفة عامة. كما أن الجيل الأول أظهر ميلًا عرقيا أكثر من الجيل الثاني والثالث من المتكلمين وحين ننظر في المتغير اللغوي الاجتماعي الأول نرى في إسقاط t/d فروقًا قليلة بين المجموعة الإيطالية والمجموعة البريطانية الإيرلندية من حيث عدم تفصيل كل منهما للإسقاط. على كل حال فالمجموعة الصينية تفضل الإسقاط والجيل الأول منهم أظهروا تفضيلًا أكثر. لذا فإن القيود اللغوية للإسقاط تختلف من حيث العرق وجيل الهجرة. كما أظهر تحليل الصوامت vowel نسبة أعلى من التحول (استعمال صيغ جديدة innovative forms للمجموعتين البريطانية والإيطالية وتحولًا أقل للمجموعة الصينية، وبخاصة ممن لديهم ميل عرق أقوى. وكانت العوامل اللغوية المؤثرة في حدوث ذلك التنوع متشابهة عند كل المجموعات. ولذا فإن تلك النتائج أظهرت أهمية تأثير الاتجاه العرقي والدور الذي يقوم به المتغير محل الدراسة. وسنرى ملخص الدراسة في الجدول 3-3. وهناك تطبيقات عدة لدراسة Hoffman and Walker (٢٠١٠) على ميدان اللغويات الاجتماعية، إضافة إلى اكتساب اللغة الثانية. فنرى ذلك أولًا حين دراسة العرقية حيث ينبغي أن نقيم الدرجات المختلفة للاتجاهات العرقية خلال مجتمع كلامي أو مجموعة. وكما كانت الحال مع متغيرات أخرى نوقشت من قبل، فإننا نرى بصفة خاصة أن العرقية ليست متجانسة ويجب النظر إليها بالتزامن مع عوامل اجتماعية أخرى مثل جيل المهاجرين. وفي حالة المشاركين الصينيين في هذه

الدراسة، فقد لاحظ المؤلفون أن الأنماط المستعملة عند المهاجرين أكثر حداثة، وتتضمن مجموعات عرقية أكثر وضوحًا من المجموعة الإيطالية التي قورنت بها. وقد جادلوا كذلك أن الفروق بين المجموعتين يمكن إرجاعها إلى الاكتساب الناقص incomplete acquisition أو إلى النقل اللغوي ، وبدلًا من ذلك فإنه من المفيد أن نأخذ بعين الاعتبار دور الهوية العرقية. وقد عزز هذا الرأي بفروق جيلية generational differences إضافة إلى فروق بين الأعراق المختلفة. والتفسير الذي ربط هذا للغة الأولى سيتوقع نتائج مماثلة لكل المتحدثين داخل مجموعة عرقية معينة. ونتيجة لذلك، فإن الباحثين في اكتساب اللغة الثانية ينبغي أن يتوقعوا تنوعًا خلال المجموعات المشاركة في الدراسة، وهذا يجعل دراسة أنماط استخدام الأفراد للغة ضروريًّا.

الجدول ٣-٣ ملخص دراسة هوفمان ووبكر (٢٠١٠)	
الملامح الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي الاجتماعي	حذف t/d و تغيير حروف اللين vowel في اللغة الإنجليزية الكندية في تورونتو.
المتنوعات	تحول الصوائت= ٣ تغييرات صوتية معروفة بتحول الصوائت الكندي.
مقام التنوع اللغوي	كل السياقات في بيانات اللغة المنطوقة.
العوامل المستقلة	العرقية (الإيطاليون والصينيون)، جيل المهاجرين (الجيل الأول أو الثاني/الثالث)، الجنس، العوامل اللغوية ذات الصلة لكل واحد من المتغيرين المستقلين.
طريقة استنطاق البيانات	المقابلة اللغوية الاجتماعية وأسئلة الميول العرقية.
طريقة التحليل	تحليل للفروق بين المجموعات إضافة إلى تحليل التنوع المتعدد لكل واحد



من المتنوعين الاثنين.	
درجات الميول العرقية أعلى عند الجيل الأول وعند المجموعة الصينية. الحذف: المجموعة الصينية تفضل حذف t/d بنسبة أكبر وخاصة عند الجيل الأول؛ العوامل المعينة تختلف في المجموعات بالعرقية والجيل. التحول الصوتي: نسبة أكبر للمشاركين في المجموعة البريطانية والإيرلندية والإيطالية؛ والعوامل المقيدة في المجموعات نفسها.	ملخص النتائج
التفسيرات تنظر إلى العرقية على درجة متساوية من الأهمية مع العوامل المتصلة بالتحول اللغوي للغة الأولى أو الاكتساب غير المكتمل خلال المجموعة العرقية. يجب أخذ درجة التوجه العرقي بعين الاعتبار، كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار حالة المتغير اللغوي الاجتماعي، فهذه الدراسة أظهرت اختلافًا في النتائج بين الثبات في التغيير وبين التغيير المستمر.	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الحالة الرابعة: دور العوامل الاجتماعية الاقتصادية في التنوع اللغوي

المتنوع الرابع الذي كان له دور في تحليل المتنوعات اللغوية الاجتماعية، وسبقت الإشارة إليه في بداية هذا الفصل هو الطبقة الاجتماعية. وعلى الرغم من صعوبة تعريف الطبقة الاجتماعية، فإنه يمكن النظر إليها باعتبار قيامها بخصائص متعددة ذات صلة مثل مستوى التعليم، ونوع الوظيفة والدخل ومكانة السكان المجاورين ونوعيتهم (Ash, 2013; Labov, 1972c; Trudgill, 1974).

إن أحد التحديات الحقيقية حول الطبقة الاجتماعية هو أنه على الرغم من إدراكنا لصلتها بالمواقف اللغوية، فإنه يصعب ملاحظة ذلك أو دراسته. ولذا فإن هذه الدراسة المختارة تدرس هذا المتغير الذي يقوم بوظيفة إضافية تلقي الضوء على منهج بحثي مبتكر يتيح لنا أن نخطو خطوات مهمة نحو فهم العلاقة بين المواقف اللغوية والمكانة الاجتماعية. وقد درس سكوايرز Squires (٢٠١٣) غياب المطابقة الفعلية verbal agreement بين العبارة الاسمية المفردة + singular NP حينما تتصل بـ don't' and 'there's + plural NP' عند متحدثي اللغة الإنجليزية في أمريكا، حينما يقل الاستعمال الأول ويرتبط بالطبقة الاجتماعية الأقل، في حين نجد أن الاستعمال الأخير أكثر



استعمالًا وليس بالضرورة استعمالًا مستقبحًا. وهذه الدراسة تظهر نتائج تجربتين، إحداهما تدرس ما يدركه المتكلمون من مدخلات شفوية، أما الدراسة الثانية فتدرس كيف قُيّمت تلك الصيغ؛ وتضمنت التجربة الأولى ٤٠ طالبًا جامعيًّا رأوا في البداية صورة لمتحدثين من ذوي مكانة عالية كما تشير إلى ذلك ثيابهم وخلفيتهم مع متنوع معياري، كما استمعوا إلى متحدثين من طبقة أقل مع متنوع غير معياري، وقد سئل المشاركون بعد ذلك للتعرف عن الفاعل في صيغة الفعل الذي استمعوا إليه عندما حدثت مزاوجته مع صور لمتحدثين ذوي مكانة عالية وغير عالية. وفي كلا الحالتين العرض المرافق priming[١٠]والعرض المستهدف كان المسند إليه الفعلي verbal subject مخفيًّا بضوضاء قليلة، وقد سئل المشاركون أن يختاروا صورة (صورة مفردة أو صور متعددة) تعكس ما سمعوه. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين يميلون إلى تفسير الأهداف على أنها there's + plural إذا تعرضوا لذلك في المرحلة المرافقة، ولكن بدون تأثير لمتنوع غير معياري.don't ولذا فإن هذه التجربة أظهرت أن ليس هناك تأثير للعوامل الاجتماعية. وهناك نتائج أخرى مثيرة وهي أن الطبقة الاجتماعية للمشاركين (قسموا إلى طبقة عليا ودنيا) كان لها تأثير في استجابتهم، لذا فإن أولئك الذين في الطبقة العليا أظهروا استجابة لمتنوعات غير معيارية.

---

١٠ priming في علم اللغة النفسي، وهو التأثير الذي يغير الوقت اللازم للتعرف على كلمة مستهدفة. فتُقدّم الكلمة المستهدفة، مسبوقة بكلمة أخرى. فإذا كانت الكلمة الرئيسة مشابهة للكلمة الهدف دلاليًّا أو شكليًّا (على سبيل المثال،يقررتسبق القرار،أو الطبيب يسبق المريض)، فسوف تكون أوقات الاستجابة أسرع. (المترجم).

Crystal, David(1941)A dictionary of linguistics and phonetics



أما التجربة الثانية التي أجراهاسكوايرز Squires (٢٠١٣) فهدفت إلى دراسة كيفية تقييم تلك الصيغ. وقد قُسّم ٤١ مشاركًا من الطلاب الجامعيين إلى مجموعتين: عليا ودنيا، وكان منهج البحث مشابها للتجربة الأولى باستثناء أن فاعل صيغ الفعل لم يكن مخفيًّا، وقد سئل المشاركون أن يختاروا الصورة التي تتناسب مع المتحدث الذي من المرجح أن يكون قد نطق الجملة. ومرة ثانية تغيرت الصور طبقًا لملابس المتحدث وخلفيته مظهرة منازلهم وما يحيط بهم. وقد بان من خلال تحليل نتائج الدراسة أن هناك نمطين مهمين، أولهما بيّن أن هناك دليلًا قويًّا على وجود علاقة قوية بين don't غير المعيارية والمتحدثين من الطبقات الدنيا. وفي مقابل ذلك هناك علاقة قوية بين there's + singular NP' والمتحدثين من الطبقة العليا؛ وتظهر تلك النتائج أنه عندما يكون هناك ارتباط قوي بين صيغة ومجموعة اجتماعية معينة فإن هناك دليلًا اجتماعيًّا قويًّا للفهم. وقد أظهرت الدراسة، إضافة إلى ذلك، أن الطبقة الاجتماعية للمتشاركين حددت ردودهم. إن تفاصيل نتائج تلك الدراستين مذكورة في الجدول ٣-٤ وقد أوضحت دراسة سكوايرز Squires (٢٠١٣) أهمية اتباع مناهج بحثية مبتكرة لدراسة المواقف اللغوية. كما أن طريقة العرض المحكمة المستخدمة في التجربة أتاحت لـ سكوايرز Squires أن يظهر تلك العلاقة المعقدة بين صيغ لغوية معينة معيارية كانت أم غير معيارية، وبين الطبقة الاجتماعية لكل من المتحدث والمقيم (المشارك)، وما هو أكثر من ذلك أنه أوضح كثيرًا أن الطبقة الاجتماعية ليس لها دور واحد أو متجانس في توقع استعمال اللغة (أو الفهم أو التقييم).

وفي المقابل نرى أن تلك التأثيرات تختلف من تركيب إلى آخر ويحدث تحديدها بعوامل اجتماعية أخرى. وتمشيًا مع نتائج الدراسات السابقة، فإن كلا من النتائج تثبت أهمية دراسة العوامل الاجتماعية والعوامل اللغوية المتعددة، وتقيم الطريقة التي يحدث فيها تفاعل تلك العوامل للتأثير في استعمال اللغة وفهمها.



الجدول ٣-٤ ملخص دراسة سكواير (٢١٣)	
ملخص	**الملامح الرئيسة**
don't; + العبارة الإسمية NP + don't; there's + NP there's + NP	المتغير اللغوي الاجتماعي

المعيارية مقابل غير المعيارية العبارة الاسمية (للمفرد + don't and there's)	المتنوعات
المهام التجريبية	مقام التنوع
التجربة الأولى: الطبقة الاجتماعية للمشاركين، الظروف المرافقة priming (معيارية مقابل غير معياري مع صور). التجربة الثانية الطبقة الاجتماعية للمشاركين، المتغير المعياري أو غير المعياري.	العوامل المستقلة
المهام المرافقة Priming tasks: التجربة الأولى تختبر تأثير العوامل الاجتماعية المرافقة social priming في إدراك الصيغ غير المعيارية، والتجربة الثانية تختبر تأثير الصيغ غير المعيارية على تقييم المتكلم.	طريقة استنطاق البيانات
التحليل الإحصائي لشروط متنوعة	طريقة التحليل
الاستجابات تتأثر بالطبقة الاجتماعية للمشاركين، أو العوامل الاجتماعية المرافقة social priming ويتكون فقط عندما يكون هناك علاقة قوية بين الطبقة الاجتماعية وصيغة لغوية معينة؛ وهناك ارتباط بين صيغة don'tلا تفعل، وبين الطبقة الاجتماعية الأقل، كما أن هناك ارتباطًا بين there's وبين الطبقة الاجتماعية الأعلى.	طريقة التحليل
الطرق البحثية التجريبية هي ضرورية للبحث في المواقف اللغوية، والبحث في العرض التركيبي المرافق structural priming يمكن أن يمتد إلى الصيغ النحوية ذات الصلة بالمتغيرات الاجتماعية. structural priming research can be extended to socially variable grammatical forms	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الحالة الخامسة: دور المستوى التعليمي في التنوع اللغوي:

ذكرنا قبل الحديث عن الطبقة الاجتماعية أنه من الصعب تعريف مفهوم الطبقة



الاجتماعية، وأن المستوى التعليمي يمكن أن يعد ضمن الأشياء التي تقاس بها الطبقة الاجتماعية. وعلى الرغم من ذلك فهناك أمثلة عدة لبحوث تدرس تأثير المستوى التعليمي بمعزل عن الطبقة الاجتماعية. ومن الأمثلة المتميزة لهذا النوع من البحوث بحث قام به كيمبل كيبلر Campbell-Kibler (٢٠٠٩)؛ إذ استخدم مقابلة مبنية على الأسئلة المفتوحة واختبار الأشكال المتطابقة matched-guise test لدراسة مستوى تعليم المتكلمين بوصفه مقياسًا لقياس مدى تنوع لغتهم وقد أشرنا في الفصل الأول إلى هذا المثال بأنه تبادل بين ’ing’ and ‘–in ولكن الدراسة الحالية تدرس ثلاث متنوعات variants (مذكورة في الأسفل) معطية خيارين للصيغة جراء اختصار reduction لـ g في آخر الكلمة. وقد ذكرت هذه الدراسة نتائج التعليقات والتقييمات التي تمت خلال المقابلات التي أجريت ٥٥ مشاركًا في مجموعات تتراوح بين مشارك واحد إلى ستة مشاركين، إضافة إلى إجابات لأسئلة لثمانية متحدثين من جنوب إلى غرب أمريكا مضافًا إليها مجموعة من ١٢٤ متكلمًا بعد سماع عينات لحديث من المتحدثين الثمانية. وأمثلة الكلام في المهمة الثانية حدثت في ظل وجود ing أو تخفيف لها لعينة تتراوح بين اثنتين وست متضمنة في عينات الحديث، كما سئل المشاركون لتقييم خصائص مثل الرجولة وشخصيته الاجتماعية ومستوى التعليم والذكاء. وعلى مستوى التحليل الكمي والكيفي كان هناك ارتباط بين قلة استعمال ’ing وتدني مستوى التعليم مع أهمية الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الدراسة صادقة في حال لم يعرف المتكلمون أنهم من الجنوب أو من الطبقة العاملة. وفي حالة وجود العاملين فإن قلة استعمال ’ing لن يفسر على أنه قلة ذكاء أو تعليم للمتكلمين. وتفاصيل هذه الدراسة ملخصة في الجدول ٣-٥.



الجدول ٣-٥ ملخص لتفاصيل دراسة كيمبل كيبلر (2009)	
ملخص	**الملامح الرئيسة**
المتغير اللغوي الإنجليزي ing	المتغير اللغوي الاجتماعي
Word final [ɪn] أو [ən] و [iŋ]	المتنوعات

نهاية الكلمة [ɪn]أو [ən] و[iŋ]	
N/A—experimental task with manipulated stimuli مهمة تجربة N/Aمع المثيرات المقدمة بعناية manipulated stimuli	مقام التنوع اللغوي
العوامل: المنشأ الجغرافي، الطبقة الاجتماعية، العوامل التابعة. الكيفي: الاستجابة مفتوحة النهاية لأسئلة المقابلة، الكمي– التقييم بناء على خصائص متعددة للمتكلم.	العوامل المستقلة والمتغيرات التابعة
مقابلات المجموعة ومهمة الأشكال المتطابقة matched-guise task	طريقة استنطاق البيانات
تحليل البيانات الكمية باستخدام النماذج المتدرجة linear mixed-effects models لتقييم المتنوعات.	طريقة التحليل
الاستخدام الأقل لاستخدام ing–مرتبط بالمستويات الأقل في الذكاء والتعليم فقط عندما يعتقد أن المتكلمين من مناطق (أي ليسوا معروفين بأنهم من الجنوب) أو من الطبقة العاملة.	ملخص النتائج
تقييم مستوى التعليم والذي يعتقد أنه مؤشر على الطبقة الاجتماعية، ويتفاعل حقيقة مع الطبقة الاجتماعية مثل المستوى الملموس لمستوى التعليم.	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الحالة السادسة: دور سياق الخطاب في التنوع اللغوي:

الحالة الأخيرة التي نعرضها في هذا الفصل مختلفة إلى حد ما عن الحالات السابقة



التي ناقشت كلها تأثير خصائص الناس. ونناقش في هذا الفصل المتنوع، النوع الأدبي وهي خصائص سياق الخطاب وليس المتكلم. وبصورة أكثر عمومًا، يمكن أن تتخيل العوامل التي تحدث ويحدث فيها التفاعل، وموضوع النقاش، ونحو ذلك. وكلها لها تأثير في اللغة المنتجة. وقد رأينا في الحالات السابقة أن الانقسام بين السياقات الرسمية وغير الرسمية لا يوضح تمامًا الطبيعة متعددة الأوجه لسياق الخطاب، كما أنه لا يأخذ في الحسبان كل المتنوعات المؤثرة في استعمال اللغة من خلال سياق واحد. وقد دُرست تلك العوامل مؤخرًا من وجهة نظر أسلوبية (Bell, 1984; Coupland, 2007; Eckert & Rickford, 2001; Schilling-Estes, 2004). ولكن البحوث المتعلقة بعوامل مفردة كانت كثيرة كذلك. ومن المناسب أن نبدأ بدراسة لوويرنس Lauwereyns (٢٠٠٢) للتحوط hedges في اليابان فقد أظهرت الدراسة أن توقع السياقات الرسمية وغير الرسمية ليس دائمًا صحيحًا. وننهي عرضنا للحالات بنظرة متأنية حول بعض الفروق بين الحوارات والسرد دون تحديد أيٍّ منهما أكثر رسمية من الآخر. وقد ركز البحث الذي قام به ترافس Travis على استعمال صيغ المسند إليه subject forms الظاهرة overt والغائبة null في ضمائر المتكلم المفردة في مهمتين مختلفتين، سرد عفوي ومقابلات لغوية اجتماعية. ولذا فإن الجنس الأدبي genre في دراسة Travis يعود إلى نوع السياق المنتج. وقد أخذت بياناتها من بيانات مأخوذة من متن لغوي من خلال مقابلات مسجلة في نيومكسيكو، وقد اختارت ١١ مقابلة للتحليل، كما أخذت كذلك من متون لغوية لمحادثات عفوية سجلت في كولومبيا واختارت منها ١٥ محادثة لـ ٢٢ متكلمًا، وعلى استعمال المتغير للصيغ المرفوعة subject forms في اللغة الإسبانية، ودرست المتنوعات اللغوية الاجتماعية كما أن قيود استعمالها معروفة كذلك. وعلى الرغم من أن تينك الصيغتين كانتا مع متحدثين من بلدان مختلفة، فإن Travis زعم أن ليس هناك نقص loss في القيود الدلالية التداولية للمجموعات الأمريكية، كما أن القيود اللغوية لنسبة الاستعمال وتكافؤها للمجموعتين هو دليل كاف لاستبعاد أن التنوع الجغرافي هو مصدر للاختلاف في قاعدتي البيانات السابقتين. وقد كان المتنوع

محل الدراسة لدى ترافس Travis هو تحليل العرض اللغوي المرافق linguistic priming أو الميل لظهور عنصر واحد ليمهد prime لاستعمال العنصر نفسه في سياقات لاحقة. وقد وجد ترافس Travis أن هناك استعمالًا عاليًا higher rate لصيغ ضمائر الغائب forms null subject في المحادثات على الرغم من أن المتغير اللغوي في الدراسة أظهر القيود نفسها في أنماط الاستعمال لكلٍّ من قاعدتي المعلومات السابقة. وعندما ننظر في التأثيرات الأولية فإن ترافس Travisأظهر أن التأثيرات الأولية ظهرت في العبارات المعترضة intervening clauses في المقابلات مقارنة بما في المحادثات، إذ يوجد بها التأثير في واحدة أو لا شيء من العبارات المعترضة بين الصيغة وما يسبقها من ضمير المسند إليه المتكرر preceding co-referential subject pronoun. وأخيرًا، أظهرت بيانات المقابلات تأثيرات أولية فقط لصيغ الغائب null forms في حين أظهرت بيانات المحادثات تأثيرات أولية لكل من الصيغ الغائبة والظاهرة null and overt forms. تفاصيل هذه الدراسة ملخصة في الجدول ٣-٦.



الجدول (٣-٦) ملخص لدراسة ترافيس (٢٠٠٧)	
الملامح الرئيسة	**ملخص**
المتغير اللغوي الاجتماعي	null or overt: الضمائر المرفوعة: الغائبة والظاهرة
المتنوعات	yo'I' vs. null أنا مقابل الغائب
مقام المتنوعات	كل الأفعال المحدودة مع ضمائر المسند إليه للمفرد المخاطب
العوامل المستقلة	المتنوعات اللغوية: النوع الدلالي للفعل، والزمن، والحالة، ونوع صيغة الفعل، والمسافة من المذكور سابقًا (بما يصل إلى عشر عبارات)، ومعرفة ما مر سابقًا (صريحًا أو ضمنيًّا) ونوع العبارة (أساس أو ثانوية) والعلاقة بالفعل السابق، ونوع الحالة (نفسها أو مختلفة) والموقع (في البداية أو في الوسط). عوامل أخرى: النوع (محادثة مقابل مقابلة).
طريقة استنطاق البيانات	المقابلة: (١١ مقابلة (ست نساء وخمسة رجال فوق عمر ٤٨ من شمال مكسيكو الجديدة، وكلهم ناطقون أصليون باللغة الإسبانية، الإحصائية الإسبانية المكسيكية الجديدة الكولورادية (إحصائية (١٩٩٠-١٩٩٢) محادثة عفوية: ١٥ محادثة تتضمن ٢٢ متحدثا (١٤ امرأة و٨ رجال، وكلهم من الطبقة المتوسطة وتتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ إلى ٦٠) وقد أخذت هذه المحادثات من كالي في كولمويبا (١٩٩٧).
طريقة التحليل	التحليل المتعدد باستخدام Goldvarb
ملخص النتائج	الضمائر الصريحة كانت أكثر تكرارًا في بيانات المحادثة، وقد تأثرت مجموعتا البيانات بالشكل نفسه بدرجة الفعل verb class والبعد عن المذكور سابقًا، وإدراك ما ذكر سابقًا والتأثيرات المرافقة priming الظاهرة في كل من بيانات المجموعتين (ضمير الإشارة للغائب يغلب أن يلحقه صيغ غائبة) والتأثيرات الأولية بقيت من خلال عدد كبير من التعبيرات المعترضة في المقابلة، في حين أظهرت المقابلة أن تلك التأثيرات فقط في التعبيرات المجاورة أو المستقلة، وفي



الحوار أظهرت الصيغ الظاهرة والغائبة والتأثيرات المرافقة priming في حين كانت تلك التأثيرات في المقابلة تنطبق فقط على الصيغ الغائبة.	
تأثير المتنوعات اللغوية ذات الارتباط بنوع الخطاب، دور النوع في التنوع اللغوي الاجتماعي جدير بالاهتمام.	الروابط بقضايا في اللغويات الاجتماعية

الدراسة المفصلة الأخيرة تظهر أهمية دراسة القيود اللغوية على المتغير اللغوي في سياق المؤثر في نوع الخطاب والمقابلة المتأنية لهذا النوع التي تظهر متغيرًا واحدًا أو ظهورًا لغويًّا تمهيديًّا، وعاملين عبر نوعين من الخطاب يظهران أن هذا التأثير سيكون مختلفًا عبر تصنيفات المتغير المستقل (أي متنوعات المتغير اللغوي الاجتماعي) وربما تكون متأثرة بقيود لغوية أخرى مثل المسافة بين صيغ المسند إليه المتك رر co-referential subject forms[١١]. وهذه التأثيرات المختلفة يمكن توضيحها في ضوء خصائص النوع genreالموضح، ومن ذلك على سبيل المثال أن Travis (٢٠٠٧) أوضح أن التأثير القوي للعرض الأولي للصيغ الغائبة في السرد مقابل ضمائر المسند إليه الظاهرة overt subject pronouns يمكن أن تكون نتيجة لطبيعة استمرار الموجودة في السرد بصفة عامة. وهذا النوع من التوضيح يتيح، على سبيل المثال، قدرًا أكبر من الدقة أكثر من التقابل المبني على الرسمية فقط. ولذا فيمكن أن نرى- عندما نربط هذه الحالة

---

[١١] co-referential مصطلح في اللغويات وخاصة النحو التوليدي ويشير إلى عناصر الجملة التي تضم المدلول نفسه، فعلى سبيل المثال، في جملة: أنا قلت أنا سوف أغادر، المسند إليه في الجملتين واحد ويشير إلى مدلول واحد co-referential (المترجم).

Crystal, David(1941)A dictionary of linguistics and phonetics.



مع الحالات التي روجعت سابقًا- أنه ليس فقط يجب تفسير كل الخصائص الاجتماعية الفردية للمتكلم في إطار علاقتها بالعوامل الاجتماعية، ولكن يمكننا كذلك توقع العلاقة المهمة بين سياق الخطاب، ونوع الخطاب، والقيود اللغوية للاستعمال. وباختصار، نستمر في رؤية أن التنوع اللغوي معقدة وظاهرة متعددة الأوجه تتطلب طرق بحث متطورة وأدوات تحليل من أن ندرك تمامًا التأثيرات المتعددة على اللغة التي نتكلمها ونفهمها.

كيف يرتبط التنوع الاجتماعي مع الكفاية التواصلية؟

بحثنا طوال هذا الفصل في طرق متعددة لكيفية تأثير العوامل فوق اللغوية extralinguistic مثل خصائص المتكلم وخصائص المستمع وسياق الخطاب في اللغة الني نستقبلها وننتجها. كما أن بعض المتنوعات الاجتماعية التي دُرست على نطاق واسع مثل العمر والجنس حدث توضيحها من خلال دراسة الحالات، ورأينا كيف أن خصائص المتكلمين ربطت بالتنوع اللغوي والتغيير. وربما يبدو أهم نقطة في هذا الفصل هي أن الطريقة التي يعرف بها المتحدثون أنفسهم والمجموعة التي يتواصلون معها تؤثر في أنماط استعمالهم للغة. وما هو أكثر من ذلك أن ليس هناك عامل واحد يشرح تلك الأنماط. بل في المقابل نعرف أن هناك فوائد أكثر من خلال تحليل متأنٍ لعدد من المتنوعات الاجتماعية والمقامية سواء فيما يتعلق بتأثير كل واحد في استعمال اللغة أو الطريقة التي تفاعلت بها تلك العوامل لتؤثر في أنماط الاستعمال. وحين نهتم مرة أخرى في باقي هذا الفصل بمتعلمي اللغة الثانية نختم هذا الفصل بمناقشة موجزة لما تعنيه تلك النتائج اللغوية الاجتماعية بالنسبة إلى اكتساب اللغة الثانية فقد رأينا في الفصل الأول أنه استمر لعقود عدة، ثم وضع مصطلح الكفاية التواصلية لتصف كل أنواع المعرفة أو كل القدرات التي يجب أن تكون لدى المتعلم ليكون متكلمًا ذا كفاية في لغة معينة. وقد تطور هذا المصطلح عبر الزمن، ولكن العنصر الذي لم يتغير في كل التغيرات هو القدرة على التنويع في اللغة طبقًا لعدد من العوامل بما في ذلك خصائص المتكلم وخصائص السامع والسياق التفاعلي interactional context. ونستطيع أن نرى من أمثلة البحوث اللغوية الاجتماعية تفاصيل دقيقة subtle في اللغة المحيطة بنا تحمل حقائق اجتماعية حيال هويتنا وحول من نرافق. وبالنسبة إلى متعلم اللغة الثانية فإن إحدى التحديات المهمة هو قدرته عل عكس المعلومات الاجتماعية المناسبة على لغتهم، إضافة إلى



تطوير إحساسهم بالمعلومات التي في اللغة التي يتعرض لها. ولذا ننتقل من مناقشة كيف أن تلك الخصائص تنعكس على الناطق الأصلي إلى كيف أن المتعلم يطور قدرته لتضمين المعلومات الاجتماعية في فهمهم اللغة وإنتاجهم لها. وسوف نرى أن الدرجة التي يتفاعل بها وتؤثر في القواعد المتطورة سوف تختلف بدرجة كبيرة، إضافة إلى الأسلوب الذي يحدث فيها تمثيل المعلومات وتطويرها. إن ما سوف يبقى مستمرًا في نقاشنا هو هدفنا أن نفهم كيف أن المتعلمين يطورون جوانب معينة من قدراتهم التفاعلية.



قراءة إضافية:

a. Holmquist, J. (2008). Gender in context: Features and factors in men's and women's speech in rural Puerto Rico. In M. Westmoreland & J. A. Thomas)Eds.), Selected Proceedings of the 4the Workshop on Spanish Sociolinguistics (pp. 17–35). Somerville, MA: Cascadilla Press.

b. Labov, W. (1972b). The social stratification of (r) in New York City department stores. In W. Labov (Ed.), Sociolinguistic Patterns (pp. 43–69). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

c. Mendoza-Denton, N. (2008). Variation in a community of practice. In N.Mendoza-Denton (Ed.), Homegirls: Language and Cultural Practice Among Latina Youth Gangs (pp. 230–264). Malden, MA: Blackwell.

d. Otheguy, R., Zentella, A. C., & Livert, D. (2007). Language and dialect contact in Spanish in New York: Towards the formation of a speech community. Language, 83, 770–802.

e. Upadhyay, S. R. (2009). The sociolinguistic variation of grammatical gen -der agreement in Nepali. Journal of Pragmatics, 41, 564–585

الفهم والتطبيق:

أ– الفهم:

١–ما اللهجة الخاصة idiolect؟

٢–ما الذي يشترك فيه أعضاء المجتمع الكلامي؟

٣–ماذا قدم ميلرويز Milroys لدراسة الشبكة الاجتماعية؟

٤–كيف تختلف الممارسات اللغوية في المجتمعات عن المجتمعات الكلامية؟

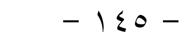
٥–ماذا تعني المكانة المبطنة؟

٦–كيف تختلف التغيرات من الأسفل عن تلك التغيرات التي من الأعلى؟

٧–طبقا لدراسات عدة، أي الجنسين يستخدم تنوعات غير معيارية؟

٨–في دراسة لوويرنس Lauwereyns (٢٠٠٢) أيٌّ من العوامل الثلاثة ذات مغزى، وما تأثيراتها؟

٩– ما مقارنة الزمن الواضح What is an apparent time comparison، وماذا يظهر التدرج العمري في مثل هذا التقابل؟



١٠-طبقا لواقنر وسانكوف Wagner and Sankoff (٢٠١١) ما تأثيرات المكانة الاجتماعية المهنية على المرة الثانية التي جمعت فيها البيانات؟

١١-ما تأثيرات الاتجاهات العرقية لهوفمان وولكر Hoffman and Walker (٢٠١٠)؟

١٢-ما الاختلافات التي لاحظها ترافيس Travis فيما يتعلق بتأثير سياقات الخطب على تعبيرات ضمائر المسند إليه في اللغة الإسبانية؟

ب-**التطبيق**:

١-قرأت دراسات تظهر تأثيرات فاعلة للجنس في اللغة بما في ذلك دراسة لورينس Lauwereyns (٢٠٠٢)، فكر عندما تسألك أمك لعمل شيء (طلب شيء ما) مقابل عندما يطلب منك أبوك ذلك. هل تختلف اللغتان المستعملتان حينما يطلبان؟ اكتب رؤيتك حول مدى وجود فروق من عدمها. بعد ذلك وعند محادثتك الهاتفية معهما، دون ملحوظة لسؤالهما لك لعمل شيء ماذا وكيف يطلبان ذلك العمل لغويًّا، وهل لاحظت أي فروق، أو أي تشابه، وهل كانت مشابهة لرؤيتك؟

٢-قرأت أن المتكلمين ينظمون كلامهم بناء على هوية الجنس. ما التأثيرات المحتملة عندما يتضمن كلام الرجل خصائص أنثوية feminine traits أو حينما يتضمن كلام النساء خصائص ذكورية؟ فكر في شخصية من سينما أو تلفزيون في كلامهم مرتبط بالجنس المقابل. كيف حدث رؤية تلك الشخصية في محيطها، هل تدرك الشخصيات الأخرى العلاقة بين الجنس ونمط الخطاب؟

٣- في هذا الفصل، قُدّم مفهوم المكانة المبطنة، لماذا تعتقد أن المتكلمين يمكن أن يختاروا ليعطوا هيبة لصيغة لغوية وفي الوقت ذاته فإن متكلمين آخرين من المجتمع يرونها



معيبة، هل يمكن تفكر في أمثلة في العالم المحيط بك يتجنبها بعض المتحدثين في حين تحظى بشعبية لدى متكلمين آخرين؟

٤- عملت جينيفر ومونيكا Jennifer and Monica سويًّا لدى محل بيع ملابس وعاشتا في المدينة نفسها. وعندما تتكلمان على كل حال فيبدو أنهما مختلفتان. وبناء على ما تعلمت في هذا الفصل افترض أي العوامل اللغوية يمكن أن تؤثر فيهما لغويًّا وتسبب في استعمالهما صيغًا لغوية مختلفة.

٥-فكر في الانطباع الأولي الذي تتركه عندما تقابل أشخاصًا جددًا، وأين يعتقد الناس أنه منه في البداية؟ وهل أنت صائب عادة، وما الصفات التي في كلامك وتجعلك تبدو كذلك، هل تتلفظ بحروف أو حركات معينة بطريقة خاصة، هل تستعمل عناصر معجمية معينة (أي كلمات) تبوح بأشياء عنك إذا لم يربطك الناس بمنطقة معينة؟ فكر في شخص ما قابلته أو كان مشهورًا وعرفت مباشرة أنه من منطقة معينة.

٦-اقرأ الجملتين الآتيتين:

أ-هناك صندوقان للحبوب cereal في غرفة الأطعمة pantry.

ب- هو لا يهتم إن ذهبت أم لم تذهب. إذا كنت مضطرًا لتقييم تينك الجملتين، هل يمكن أن تقول أنهما الشيء نفسه sound the same، هل يبدو لك أن إحداهما أفضل والأخرى أسوأ، هل تتفقون في ذلك، ما أوجه الاختلاف بين الجملتين؟ بعد الإجابة هل يمكن أن تفكر في أزواج جمل أخرى تختلف أو لا تختلف في درجة قبولها؟ إن اتبعت سكوايرز Squires (٢٠١٣) فهل تعتقد أن دراسة لتلك الجمل سوف تظهر نتائج مشابهة، إن لم يكن الأمر كذلك فكيف ستختلف نتائجك؟



القسم الثاني

مناهج دراسة اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية



الفصل الرابع

المناهج الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية





قدم الفصل الأول من هذا الكتاب مقدمة عن الكفاية التواصلية ومفهوم الكفاية اللغوية الاجتماعية. وقد رأينا أنه كي نتمكن من أن نكون متحدثين للغة وذوي كفاية تامة بها، فإنه يجب أن نكون قادرين على تفسير عناصر في اللغة وإنتاجها تختلف من شخص إلى آخر، ومن سياق لغوي إلى آخر ومن منطقة جغرافية إلى أخرى. وبالمثل، فإن الفصلين الثاني والثالث قدما نظرة عامة عن حقل اللغويات الاجتماعية وأنواع البحوث التي دُرست في هذا الحقل. كما رأينا كذلك أن اللغات تختلف عند كل المستويات النحوية، وأن الطريقة التي نتكلم بها تتأثر بعدد من العوامل الفردية والمجتمعية. وفي الواقع إن المجموعة التي ننتمي إليها، ونعرف أنفسنا بها وكيفية تعريف المجموعة كانت مدار اهتمام بحوث متنوعة واهتمام بناء نظريات كذلك.

إن ما هو واضح من العمل المقدم في حقل اللغويات الاجتماعية هو التركيز على الجوانب الاجتماعية للغة. وبعبارة أخرى، تنظر اللغويات الاجتماعية لاستعمال اللغة على أنها نشاط اجتماعي يتيح للمتكلمين أن يتواصلوا فيما بينهم بطرق متعددة ولينجزوا مهمات تواصلية متباينة. وسوف نعتني في نهاية هذا الكتاب بمتعلمي اللغة الثانية والطرق المتعددة التي تسهم فيها معرفتنا اللغوية الاجتماعية في فهم اكتساب اللغة الثانية.

ما المنهج الاجتماعي لاكتساب اللغة الثانية؟

ما هو واضح من الفصول التمهيدية السابقة أنه على الرغم مما هو معروف من طبيعة الأوجه المتعددة للكفاية التواصلية والاهتمام بالعناصر الاجتماعية في اللغويات الاجتماعية، فإن الاهتمام الرئيس في بحوث اكتساب اللغة الثانية يميل إلى التركيز على العناصر اللغوية linguistic elements للقواعد الذهنية mental grammars. ومثل تلك المناهج تعرف بصفة عامة المناهج المعرفية cognitive approaches لاكتساب اللغة بسبب تركيزها على المعرفة والتراكيب الذهنية mental structures (Atkinson, 2011a). وبصفة خاصة يركز المنهج المعرفي على المعرفة اللغوية بوصفها نظامًا مستقلًا ويعتقد بصفة عامة أنه يضم معلومات لغوية غريزية، كما يعتقد بصفة داخلية أنه معالجة ذهنية لاكتساب اللغة والذي يعتقد أساسًا أنه منتج للمعرفة الإنسانية. وتأتي هذه

المناهج غالبًا مقابل المناهج الاجتماعية، والتي تفهم بصفة عامة أنها تتضمن أي منهج يتضمن عوامل اجتماعية في دراسته للمعرفة اللغوية واكتساب اللغة. وعلى الرغم من هذا فنحن نستخدم المناهج الاجتماعية في هذا الفصل لنشير إلى المناهج التي تضع العناصر الاجتماعية لتعلم اللغة واستعمالها في المقدمة وتضع أولوية لدراسة تأثير السياقات الاجتماعية في اللغة. وعلى الرغم من كثرة البحوث المذكورة في الفصل الأول التي تشير إلى أهمية العوامل الاجتماعية في التأثير على اكتساب اللغة واستعمالها، فإن هناك شحًّا في الدراسات التي تركز على العلاقة بين نماذج تعلم اللغة واكتسابها واستعمالها من جهة، وبين تأثير العوامل الاجتماعية المختلفة من جهة أخرى. وفي الواقع قام فيرث وواقنر Firth and Wagner في بحث رائد لهما نشر عام ١٩٩٧ بملاحظة أن انتشار البحوث المبنية على النظرة الإدراكية في اكتساب اللغة الثانية أدت إلى تحيز وعدم توازن في تطبيقات الإطار النظري وتطويره ومناهج البحث. وقد قام زعمهما على أن العوامل الاجتماعية تجوهلت، وقد أدى عملهما إلى تقوية البحوث التقليدية في الجوانب الاجتماعية لتعلم اللغة. وقد لقي بحثهما تفاعلًا كبيرًا سواء أكان تعاطفًا أم كان خلاف ذلك، ولكن كل هذا أدى إلى توسع مثمر لما يعرف باسم الجدل الاجتماعي المعرفي cognitive-social debate أو بشكل أكبر الجدل المعرفي الاجتماعي cognitive-social divide (مثل Block, 2003; Gass, 1998; Hall, 1997; Kasper, 1997; Long, 1997). وربما كان التأثير الأهم لعملهما هو أنه أدى إلى عناية الدارسين بالطرق المتعددة التي تؤثر فيها السياقات الاجتماعية والخصائص الاجتماعية على تعلم اللغة واستعمالها. وبعد عشر سنوات في عام ٢٠٠٧ نشر عدد خاص من مجلة Modern Language Journal ليقيم مدى تغير دراسات المناهج الاجتماعية على اكتساب اللغة



الثانية. وقد لاحظ المشاركون في بحوث هذا العدد الخاص عددًا من الإنجازات المهمة مثل إعطاء أولوية للعوامل الاجتماعية الثقافية والعوامل السياقية في عدة دراسات (Swain & Deters, 2007) وظهور عدة أدلة على العلاقة بين العوامل الاجتماعية واستعمال اللغة واكتسابها (Tarone، ٢٠٠٧) وإعادة تهيئة المتعلم reconceptualization على أنه متكلم أصلي للغة الهدف (Mori، ٢٠٠٧). وعلى الرغم من هذا فما زال هناك من يبدي قلقه من غياب التغيير في جوانب معينة بما في ذلك تضمين العوامل الاجتماعية في فصول تعليم اللغة (Lantolf & Johnson, 2007) والإعادة الشكلية لرسم هوية المتعلم (Block, 2007).

ومن الواضح أن اللغويين الاجتماعيين يشتركون في أهداف دراسة استعمال اللغة، كما أنه من الواضح كذلك أن لدى الباحثين في اكتساب اللغة أهدافًا متعددة، وتلك الأهداف قد تبدو متضاربة أحيانًا. إن هذا الفصل الحالي لا يهدف إلى تقديم دراسة متعمقة لأي منهج اجتماعي ولا يهدف كذلك إلى تقييم النقاش حول الجدل الاجتماعي المعرفي. ولكنه في المقابل يهدف إلى دراسة لنطاق النظريات الاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية، وإسهام تلك النظريات في معرفتنا لتعلم اللغة بصفة عامة، وكذلك الخصائص المشتركة بين تلك المناهج بصفة عامة. وأخيرًا، من المهم أن نشير إلى أن نطاق النظريات الاجتماعية المتضمنة واسعة إلى حد ما وليست بالضرورة محدودة في مجالها في اكتساب اللغويات الاجتماعية أو التنوع اللغوي الاجتماعي.



أمثلة من المناهج الاجتماعية في اكتساب اللغة

كما ذكر سابقًا، فإن هذا الفصل يلقي الضوء على النماذج أو المناهج التي تضع التأثيرات الاجتماعية في تعليم تعلم اللغات في مقدمة اهتمامها. وفي يعض الحالات فإن تلك الأمثلة المختارة ينظر إليها كما لو أنها قاعدة للبحث الحالي، وباقي الحالات فإنها تبقى أفرع بحثية منتجة. وقد قدمنا ملخصًا لكل منهج وتعرفنا على طرق كل منهج في دراسته لتأثير العوامل الاجتماعية ودعوى كل إطار فيما يتعلق بتأثير العوامل الاجتماعية والعوامل الأخرى في تعلم لغة ثانية. ومن ثم قدمنا تصورًا للكيفية التي تناولها كل منهج في دراسته لاكتساب اللغة الثانية. وقد ختمنا كل مقدمة عن كل منهج بتقييم لتلك النماذج.

أنموذج المثاقفة The Acculturation Model

قبل دعوة فيرث وواقنر Firth and Wagner (١٩٧٧) إلى إجراء مزيد من البحوث لدراسة الأبعاد الاجتماعية في اكتساب اللغة الثانية واستعمالها، فإن بعض الباحثين قد دعا إلى العناية بالجانب الاجتماعي بحثًا عن تفسير أشمل لاختلاف المتعلمين في نجاحهم في تعلم اللغة. فعلى سبيل المثال، أدى عمل جون شومان John Schumann إلى تطوير أنموذج المثاقفة Acculturation والتهجين Pidginization في اكتساب اللغة الثانية (1978a, 1978b). وقد لاحظ Schumann (1978a) عبر تتبع حالة غير معلمة untutored لمتعلم ناطق بالإسبانية، ظهور نسبة متدنية من النجاح في تعلم صيغة النفي في اللغة الإنجليزية wh questions وقلب inversion أسئلة نعم و لا، والتصريف والوظائف المختلفة المساعدة الأخرى auxiliaries of differing functions (مثل do support, - progressive, perfect, modal). وهذا المتعلم واسمه Alberto أصبح مدار



تركيز لدراسة شومان Schumann (١٩٨٧أ) لدراسة الجوانب اللغوية وفوق اللغوية لاكتسابه للغة الإنجليزية. وقد أظهر التحليل اللغوي أن ألبرتو باختصاره وتبسيطه للغة الإنجليزية شابه كثير من ملامح اللغات الهجينة pidgin languages . وأحد تلك الأمثلة هو ميل ألبرتو لاستعمال لا no لإنشاء جمل create، وغياب التصريف في لغته. وهذا النوع من التحليل التقابلي comparative analysis قاد شومان إلى القول إن ألبرتو تكلم لغة إنجليزية هجينة، لكن يبقى السؤال: لماذا جاءت لغة ألبرتو مبسطة ومختصرة simplified and reduced. وانطلاقًا من أعمال سميث Smith(١٩٧٢) ذات الصلة بالتهجين pidginization والمخالطة الاجتماعية اللغوية language socialization، فقد اقترح Schumann (١٩٧٨أ) أن استعمال ألبرتو للغة كان مقصورًا على الحاجات التواصلية الأساس وهذا أدى بدوره إلى نوع مبسط ومختصر من اللغة الإنجليزية. كما أرجع شومان Schumann اقتصار لغة ألبرتو على وظائف الحاجات الأساس إلى المسافة الاجتماعية والنفسية التي كانت تفصله عن متحدثي اللغة الهدف. وبعبارة أخرى، غياب مثاقفة ألبرتو مع مجتمع اللغة الهدف كان السبب في ظهور لغته بحد أدنى من التطور. وقد عرف شومان Schumann (١٩٨٦) المثاقفة acculturation بأنها: "الاندماج الاجتماعي والنفسي للمتعلم مع مجموعة اللغة الهدف (ص ٣٧٩). وفي أنموذج شومان Schumann، فإن العوامل الاجتماعية والنفسية تؤثر بشكل فعال في التواصل بين المتعلم، وبين متحدث اللغة الهدف. وما هو أكثر من ذلك هو أن اندماج العوامل السابقة (النفسية والاجتماعية) أساس لاكتساب اللغة الهدف. وبعبارة أخرى، يعتمد نجاح الاكتساب على المثاقفة مع أهل اللغة الهدف اجتماعيًّا ونفسيًّا.

إن أحد العناصر الأساس في أنموذج شومان هو الكيفية التي وصف بها المسافة الاجتماعية والنفسية. ويعود عامل المسافة الاجتماعية في أنموذج شومان في أصله إلى اللغويات الاجتماعية، إضافة إلى الأعمال المرتبطة بالثنائية اللغوية والعلاقات العرقية (Schermerhorn، ١٩٧٠). وقد تعرف شومان Schumann(1978a, 1986) على عدة مكونات تؤثر في درجة التواصل بين متعلم اللغة وبين أعضاء مجتمع اللغة الهدف

مثل أنماط السيطرة الاجتماعية. وهناك قائمة بالعوامل التي ذكرها في أنموذجه، وهي ملخصة في الجدول ٤-١ مع تعريف لكل عامل.

وقد جاء شومان Schumann (١٩٨٦) بفرضية لتعلم اللغة الثانية مبنية على كل عامل من العوامل الموجزة في الجدول ٤-١، فعلى سبيل المثال، افترض شومان Schumann (١٩٨٦) أنه كلما ضاقت دائرة متعلم اللغة كان الاحتمال أقل أن يختلط مع متحدثين في اللغة الهدف، ففرص التواصل مع مجتمع اللغة الهدف سيكون أقل والذي سيحد بدوره من التفاعل مع متحدثي اللغة الهدف؛ ومن ثم يؤثر في مدى اكتسابه للغة الثانية. ومن المهم أن نلاحظ أن تلك العوامل لا تعمل بالضرورة منعزلة عن بعضها وليست مستقلة كذلك. بل في المقابل تعمل بمنزلة مستقيم، فعلى سبيل المثال، نرى أن هناك سيطرة أكثر إلى سيطرة أقل أو تكون تابعة. (في حالة السيطرة الاجتماعية) أو من حالة موقف أكثر إيجابية إلى موقف أكثر سلبية حيال مجتمع اللغة الهدف. وتلك العوامل تحدد مجتمعة درجة المسافة الاجتماعية بين المتعلم وأهل اللغة.

ومن بين العوامل النفسية التي اقترحها شومان Schumann (١٩٨٦) الصدمة اللغوية language shock، والصدمة الحضارية culture shock والدوافع والاعتزاز بالذات ego permeability، وكلها ذات تأثير في التواصل بين المتعلم وأهل اللغة.



الجدول ٤-١ العوامل التي يعتقد أنها تؤثر على المسافة الاجتماعية مبنية على شومان ١٩٨٦	
ما طبيعة العلاقة بين المتعلم وبين أهل اللغة سياسيًّا وثقافيًّا واقتصاديًّا بما في ذلك المماثلة (تبني نمط حياة وقيم مجتمع اللغة الهدف، والتحفظ (رفض نمط حياة وقيم اللغة الهدف مفضلًا نمط حياته وقيمه) والتكيف (التكيف المتزامن لقيم اللغة الهدف مع المحافظة على قيمه).	أنماط السيطرة الاجتماعية
يتضمن التماثل (تبني نمط حياة وقيم مجموعة أهل اللغة الثانية) والمحافظة (رفض نمط حياة مجموعة أهل اللغة الثانية وقيمها مفضلًا نمط حياته وقيمه) والتكيف (تعديل تلقائي ليقترب من نمط حياة مجموعة أهل اللغة الثانية وقيمها، والمحافظة على انتماء متوازن بين نمط حياة المجموعتين وقيمهما (اللغة الثانية ولغته).	أنماط إستراتيجيات الاندماج
الدرجة التي يشترك فيها المتعلم مع أهل اللغة في المؤسسات الاجتماعية (المدارس والكنائس) والمهن.	Enclosure السياج
مدى قرب المتعلم مع المتعلمين الآخرين في مجتمعه.	Cohesiveness التماسك
حجم مجتمع المتعلم وعلاقته بمجتمع اللغة الهدف، والذي يؤثر على عدد ث التواصل بين مجتمع المتعلم.	الحجم
مدى التشابه بين ثقافة المتعلم وثقافة اللغة الهدف.	Congruence التوافق
قياس المواقف بعناصر استبانة Likert-type مثل أعتقد أن الأمريكيين ودودون/غير ودودين، أذكياء/أغبياء الخ. أو ما مدى حبك لهم (Schumann, 1978a, pp 179, 181).	المواقف
كم المدة التي يرغب المتعلم أن يقضيها في بلد أهل اللغة.	المدة التي يرغب في بقائها



وهذا في المقابل يؤثر في اكتساب اللغة الثانية. والاعتزاز بالذات يشبه مفهوم المرشح الفعال affective filter عند كراشن (1982، وانظر كذلك الفصل الأول) وهذا المفهوم يعني أن معوقات جوانب اللغة الثانية ربما تقلل تقبل المتعلم للمدخلات المتاحة، والتي تؤثر في قدرة المتعلم على اكتساب اللغة. ومثل المسافة الاجتماعية؛ فالمسافة النفسية تقبع على المستقيم ذاته، والعوامل ذات الصلة حينما تؤخذ كلها تقرر في درجة المسافة بين المتعلم وبين أفراد اللغة الهدف.

وعودة إلى أنموذج المثاقفة نتذكر أن اندماج العوامل الاجتماعية والنفسية ضروري للاكتساب. وقد تصور شومان أن مخرجات تعلم لغة ثانية في سياقات طبيعية نتيجة لمدى المثاقفة مع أهل اللغة الهدف. وبمعنى آخر تؤثر المثاقفة في كمية المدخلات والتفاعل المتاح وكيفيتهما، وهذا يؤثر في تعلم اللغة. ولذا فإن أنموذج المثاقفة يبرز بوصفه دورًا أساسًا للعوامل الاجتماعية في عملية اكتساب اللغة.

طرق البحث وأنموذج المثاقفة

ولدراسة تطور التراكيب اللغوية ذات الاهتمام قام الباحثون ممن استخدموا أنموذج المثاقفة بتوظيف طرق بحث استنباطية مدمجة mixed elicitation methodology. كما استخدمت طرق استنباطية ذات تحكم كبير مثل المحاكاة وقياس النحو الثنائي Bilingual Syntax Measure (Burt, Dulay, & Hernandez-Chavez, 1975)، إضافة إلى طرق استنباطية ذات تحكم أقل مثل المحادثة العفوية. وقد تضمنت دراسة شومان seminal (1978a) الرائدة تفاعلات لغوية اجتماعية معدة مسبقًا preplanned sociolinguistic interactions. وخلال تلك التفاعلات قام شومان Schumann برفقة ألبرتو بلقاءات اجتماعية مثل طلب طعام من مطعم وراقب استعماله للتراكيب النحوية محل الدراسة. إضافة إلى جمع أمثلة أنتجت في ظروف مختلفة، كما قاس العوامل



الاجتماعية والنفسية. وبصفة عامة فقد حلل الجمع بين الملاحظة الميدانية ونتائج استبانات المشاركين التفصيلية. ويأتي تصميم الاستبانات غالبًا لمعرفة مواقف المتعلم نحو أفراد مجتمع اللغة وممارساتهم إضافة إلى دوافعهم لتعلم اللغة.

وتكمن إحدى العقبات أمام الباحثين المهتمين بأنموذج المثاقفة في تحديد كيفية تقييم العوامل المقترحة للتأثير في المسافة النفسية بين المتعلم وأهل اللغة. وقد أشار شومان إلى أن إيجاد قياس يقيس مفاهيم مثل الصدمة اللغوية أو الثقافية أو درجة الأنانية يضع عقبات رئيسة أمام الباحثين الهادفين إلى دراسة تلك العوامل تجريبيًّا. وقد فصل Masgoret and Gardner (١٩٩٩) محاولتهما لقياس ضغط المثاقفة acculturative stress أو درجة الصعوبة التي يواجهها المهاجرون إلى كندا بسبب هجرتهم من بلدهم (أسبانيا). وقد أظهر هذا القياس باستخدام استبانة مكتوبة مستخدمًا مقياس 19 Likert أن مدة البقاء كانت ذات علاقة مع الضغط الثقافي: فالذين عاشوا في كندا مدة أطول ظهر لديهم ضغط ثقافي أقل. ولم يظهر الضغط الثقافي أي علاقة مع عوامل أخرى مثل وصف المتعلم نفسه والقياس الموضوعي للأداء اللغوي أو المماثلة أو الاندماج. وقد قدمت هذه الدراسة أدلة مخالفة لأنموذج شومان من أن الضغط المرتبط بالمثاقفة مع أهل اللغة الهدف لا يبدو أنه يرتبط مباشرة مع التواصل اللغوي ومن ثم لا يرتبط مع اكتساب اللغة. وتجاوبا مع فرضية شومان فقد أجريت دراسات عدة، وقد أيدت بعض الدراسات فرضية شومان مثل (Kitch, 1982; Maple, 1982)، بينما قدمت دراسات أخرى أدلة مخالفة لذلك (England, 1982; Kelley, 1982; Schmidt, 1983; Stauble, 1981). وعلى الرغم من أن هذه الفرضية لا تستخدم بصفة عامة في البحوث المعاصرة، فإنها أقامت قاعدة للدراسات القائمة على دراسة العلاقة بين الهوية الثقافية وتطور نطق المتعلم في اللغة الثانية (Lybeck, 2002)، إضافة إلى دراسة خصائص التفاعل الحضاري intercultural interaction وعلاقته بالمواقف نحو اللغة الثانية بين المقيمين إقامة قصيرة residents sojourners أو المقيمين إقامة مؤقته temporary (Culhane, 2004).

نظرية التكيف Accommodation Theory

مثل كل نظريات المثاقفة، فإن نظرية التكيف الخطابي speech ccommodation theory تحاول أن تأخذ بعين الاعتبار كل النجاحات التي يبديها متعلم اللغة الثانية في اكتسابه اللغة. وبصفة أعم فإن نظرية التكيف الخطابي هي نظرية لغوية اجتماعية تبحث سبب تكييف المتعلم لغته خلال تفاعله مع الآخرين. وكما ذكرنا في الفصول السابقة لهذا العمل، فإن المتحدثين يكيفون في كلامهم بسبب عدة عوامل من بينها خصائص الذي يتكلمون معه. فعلى سبيل المثال، معظم الناس لن يتكلموا مع جداتهم بالطريقة التي يتكلمون بها مع أقاربهم. والمؤيدون لنظرية التكيف الخطابي أضافوا لها بعدًا آخر من التعقيد. ويتمثل هذا في أن المتكلمين يكيفون كلامهم للمشاركين معهم في الحوار أو لا يكيفون استجابة لعدد من العوامل السياقية والنفسية. فعلى سبيل المثال ربما يغير المعلم في كلامه مع طالبه لينأى بنفسه أو يبتعد بها عنه. وترى نظرية التكيف تفسيرًا لهذا النوع من إستراتيجيه الكلام يسمى المخالفة divergence. وبالمقابل فإن بعض المعلمين قد يكيف في كلامه ليكون أكثر شبهًا للغة الطالب، وفي هذه الحالة فالمعلم يظهر مماثلة convergence. والابتعاد والتماثل ربما تتضح من خلال سلوك غير لفظي (مثل الإيماءة أو الابتسامة) على الرغم من أن الدراسات السابقة عن هذه النظرية ركزت على نظرية تكيف الخطاب الكلامي. وقد أتت جذور نظرية التكيف الخطابي من علم النفس الاجتماعي، وخاصة أعمال هوارد جيلز Howard Giles. ومن المهم أن ندرك أن اللغة درست من قبل علماء علم النفس الاجتماعي بوصفها ظاهرة بين أشخاص interpersonal phenomenon. وهذا يعني أن التركيز هو على كيفية تأثير السلوك اللغوي للفرد على المشارك معه في الحديث والعكس بالعكس. وهذه وجه نظر أخرى



لدراسة اللغة مخالفة لما تبناه اللغويون الاجتماعيون الذين درسوا اللغة بوصفها ظاهرة بين أشخاص intrapersonal phenomenon ، كما تختلف عن كيفية تأثر السلوك اللغوي للفرد أو لمجموعة من الأفراد بخصائص أو جوانب من البيئة اللغوية للنطق نفسه. وفي دراسة سابقة ل ـGiles (١٩٧٣) طلب من ناطقين أصليين لتقدير مدى اختلاف نطق متحدثين، وتغيير قواعدهم في مقابلات مع نطق اجتماعي ذي مكانة عالية مقابل متحدثين للهجة إقليمية (لهجة برستول Bristol). وقد وجد أن المتحدثين يكيفون كلامهم خلال المقابلات التي تمت بلهجة معيارية.

وقد كانت هذه الدراسة محورية في تطوير نظرية التكيف الخطابي (Giles, 1977; Giles & Powesland, 1975; Giles & Smith, 1979; Giles, Taylor, & Bourhis, 1973). وجاءت البحوث لاحقًا لتبحث تفاصيل تلك العوامل المؤثرة في المماثلة والمخالفة. وقد ذكر جيلز Giles عوامل عدة تؤثر في مدى تكييف المتكلم لكلامه للمشارك في الحديث. ويتضمن هذا الولاء النطقي accent loyalty، والمواقف اللغوية والأساليب المعرفية cognitive styles (ص ١٠٢). وقد لاحظ كذلك احتمال أن يغير بعض المتكلمين جوانب من كلامهم أكثر أو أقل في حضور آخرين ممن يختلفون معهم في الكلام وذلك بغض النظر عن اختلافهم الملموس معهم في العمر والطبقة الاجتماعية أو الخصائص الأخرى للمشاركين معهم في الحديث. إضافة إلى ذلك، فالمواقف اللغوية التي تعرف بدرجة العرقية عند الفرد ربما تؤثر في تكيف حديثه إلى الحد الذي يرى فيه الفرد نفسه جزءًا من مجموعة المشارك معه في الحديث أو مجتمعه اللغوي.

إن مدى إحساس الفرد بمشاركته في التفاعلات الاجتماعية أو الاستقلال الميداني field independence ربما يؤثر في درجة المماثلة الكلامية speech convergence. وقد درست المماثلة ليست على طبيعة تكييف الكلام، ولكن على مستوى اختيار الكلام كذلك. فعلى سبيل المثال، وجد جيلز وتايلور وبورهيس Giles, Taylor, and Bourhis (1973) أن متحدثي الإنجليزية في مونتريال يميلون أكثر إلى الحديث بالفرنسية عند حديثهم مع فرنسي يقدم معلومات بالإنجليزية، كما أنهم يرون أن متحدثي الفرنسية

أكثر احترامًا للآخرين ولديهم الرغبة في تقريب وجهات النظر بين الكنديين الفرنسيين والإنجليز. وقد أظهرت البحوث التي درست التكيف الخطابي كيف أن العوامل الاجتماعية وخاصة إدراك المتكلم للجوانب الاجتماعية واللغوية للمشارك في الحديث والمحيط الاجتماعي ربما تؤثر على التنوع بين المتكلمين خلال التفاعلات الاجتماعية (انظر كذلك Beebe, 1977; Bourhis & Giles, 1977; and Bourhis, Giles, Leyens, & Tajfel, 1979).

وعلى الرغم من أن نظرية التكيف الخطابي لم تطور أساسًا من أجل تعلم اللغة ولكن ضمناها هنا بسبب تطبيقاتها في دراسة اكتساب اللغة وخاصة التنوع في أداء اللغة الثانية. إن تطبيقاتها في اكتساب اللغة الثانية طورت عمليًّا ونظريًّا على نحوٍ خاص من قبل Jane Zuengler. وقد بقيت مرتكزاته البحثية الأساس لم تتغير وهي أن المتعلمين لا يكيفون في كلامهم للمشاركين معهم في الكلام متحدثين أصليين أو غير أصليين كي يخففوا أو يؤكدوا الفروق في كلامهم خلال تفاعلهم. إن الفرق المهم يتمثل في أن التكييف في الكلام يتراوح بين دقة أكثر أو مشابه للهدف إلى دقة أقل أو غير مشابه للغة الهدف استجابة لمدى رغبة المتكلم تكييف كلامه خلال التفاعل (Zuengler, 1982, 1991 e.g). إن معظم الدراسات التي درست التكيف accommodation في اللغة الثانية ركزت على الهوية العرقية بوصفها عاملًا اجتماعيًّا محتملًا مؤثرًا في الاختلافات المتباينة في أجاء اللغة الثانية. فعلى سبيل المثال Beebe (١٩٨١) وجد أن الأطفال الصينيين ممن يتعلمون اللغة التايلندية ينطقون vowels بطريقة مشابهة للتايلانديين عندما يتحدثون مع مقابلين تايلانديين أكثر مما لو كان المقابلون صينيين. وقد كشف Zuengler (١٩٨٢) أنه عندما يواجه المتعلمون تهديدًا عرقيًّا من قبل ناطقين أصليين للغة الإنجليزية فإن متعلمي اللغة الإنجليزية يظهرون إما مماثلة في نطقهم ليقدموا



استجابة موضوعية أو مخالفة في نطقهم ليظهروا استجابة شخصية في الرد على تلك التهديدات. وفي دراسة على متعلمي اللغة الإنجليزية كشف يونق Young (١٩٨٨) أن العرقية والخصائص الأخرى للمشارك في الحديث الناطق الأصلي للغة الإنجليزية مثل العمر والجنس والمهنة تفسر المماثلة التي أظهرها الصينيون ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية. وبصفة عامة فإن تطبيقات نظرية التكيف الخطابي في اكتساب اللغة الثانية ألقت الضوء على طريقة لدراسة الصلة بين العوامل الاجتماعية والنفسية واختلاف المتعلمين في الصحة اللغوية واستعمال اللغة.

طرق البحث ونظرية التكيف

استخدمت دراسات نظرية التكيف المقابلات الشخصية أداة رئيسة لاستنطاق المتعلمين. ومن أجل قياس المماثلة أو المخالفة في السلوك اللغوي الذي يحصل بين المتعلم والمشاركين معه في الحوار، ويقوم المتعلم بدور من يقوم بالمقابلة في حين يقوم الناطق الأصلي أو المتمكن من اللغة بوصفها لغة ثانية له بدور من أجريت له المقابلة. وتصميم المقابلة لا يسهل دراسة كيفية تأثير الجوانب اللغوية للغة من يقوم بالمقابلة على المماثلة أو المخالفة للمتعلم فحسب، ولكن هناك جوانب أخرى ذات تأثير مثل العمر والجنس والهوية العرقية المدركة ذات صلة بأنماط لغة المتعلم. وطرق تحليل البيانات منسجمة مع طرق البحث في اللغويات الاجتماعية (انظر الفصل الثاني والثالث) إذ يحدث تقييم العوامل اللغوية بوصفها متغيرات مفردة مؤثرة في الاستخدام اللغوي.

النظرية الاجتماعية الحضارية:

تعد النظرية الاجتماعية الحضارية من أفضل المناهج المعروفة في دراسة تعلم اللغة. إن ما يجعل منها نظرية اجتماعية هو الطريقة التي ينظر بها إلى المعالجة المعرفية واللغة. وبهذه النظرة فإن التفكير الإنساني والنشاط الذهني ينظر إليه بوصفه ذا منشأ خارجي أو ذا أصل اجتماعي، كما ينظر إلى اللغة على أنها أداة تستخدم لأغراض اجتماعية.



وقد لاحظ عالم نفس النمو الروسي ليف فيقوتسكي Lev Vygotsky الذي أوضحت أعماله المترجمة المبادئ الأساس لهذه النظرية، وأن الأطفال في المراحل المبكرة يتحتم

عليهم أن يعتمدوا على التفاعل الشخصي مع مقدمي الرعاية لهم لحل المشكلات والقيام بمهام أو أنشطة لأنهم يفتقدون الاستراتيجية الداخلية اللازمة للقيام بتلك الأعمال بمفرده (cf. Wertsch 1980). وهذه العملية التي تعتمد على مقدم الرعاية أو فرد ذي خبرة للقيام بمهام أو أنشطة تسمى تنظيمًا آخر other-regulation. والملمح الأساس في هذا التنظيم الآخر هو استعمال اللغة وسيطًا بين ما يدور في ذهن الفرد (أي المعالجة الداخلية أو المعرفية) وبين ما يدور في العالم الخارجي (أي المعالجة الخارجية أو الاجتماعية). فاللغة وفقًا لهذه النظرة أداة رمزية لعملية التنسيق وداعمة لتوجيه العناية للملامح الرئيسة للسياق الاجتماعي، وتوجيه العناية يسمى الدعم scaffolding. وبوصفه جزءًا من عملية الدعم scaffolding process فإن مقدم الخدمة أو الفرد الماهر يحدد النمو الممكن للطفل من خلال الحديث التعاوني. المسافة بين مستوى النمو الحقيقي للطفل وبين مستوى نموه الممكن تسمى منطقة النمو القريب zone of proximal development. وبطبيعة الحال فالأطفال يتعلمون كيف يمكن إكمال مهمات أو أنشطة بأنفسهم بوعيهم بالمعرفة والمهارات اللازمة خلال التفاعل الاجتماعي social interaction. وهذه العملية من استيعاب المعلومات المكتسبة خلال التفاعل الاجتماعي تسمى الاكتساب (الحيازة) appropriation. والمعرفة المكتسبة (الحيازة) appropriated knowledge والمهارات تتيح للفرد أن يتحكم في نشاطهم الذهني، والذي بدوره يمكنهم من إكمال مهام أو أنشطة بأنفسهم. والقدرة على إنهاء المهام تسمى تنظيم الذات self-regulation. والنقطة المهمة التي ينبغي أن ندركها أنه حتى الأفراد الماهرون لا يحدث توجيههم فقط عن طريق تنظيم الذات، بل في المقابل فإن الفرد المتمرس عندما يواجه بمهام إدراكية صعبة أو نشاط، فإنه يعتمد على أفراد آخرين أو أشياء في البيئة المحيطة (ويعني تنظيم



الأشياء (object-regulation). لتقود نشاطهم الذهني. إن الاعتماد على الأفراد أو الأشياء للمساعدة في إكمال المهام تعرف باسم المعبر المستمر continuous access ومثل هذا العبور يقوم بمساعدة الأفراد الماهرين أو البالغين في الاستعادة أو العودة إلى تنظيم الذات. وبصفة عامة، فإن هذه النظرية تنظر إلى التعلم على أنه عملية استيعاب مكتسب من خلال تفاعل اجتماعي من أجل الوصول إلى حالة التنظيم الذاتي، وهذه العملية يمكن أن تحدث إعادتها في أي سياق عندما تواجه أي مهمة صعبة. إن توسيع النظرية الاجتماعية الثقافية لبحوث اكتساب اللغة الثانية الذي يعود تاريخيًّا إلى جيمس لانتوف James Lantolf ، كان واسعًا. فالبحوث التي في هذا النطاق وصفت في كتب محررة عديدة، مثل (Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006) و في بحوث علمية وصفت الدراسات التي اختبرت فيها الأسس النظرية مع متعلمي اللغة الثانية من عدة جوانب لخلفيات في اللغة الأولى. والأعمال التي تتناول التوسط وتنظيم الذات أظهرت أن المتعلمين استطاعوا استعمال اللغة الثانية للتحكم في المهام التي تحت أيديهم. وفي دراسة على متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية من عدة خلفيات في اللغة الأولى (العربية، الصينية، الفرنسية، اليابانية، الإسبانية...الخ) فقد سعى فرولي ولانتولف Frawley and Lantolf (١٩٨٥)، على سبيل المثال، إلى دراسة كيفية قيام المتعلمين باستعمال خطاب اللغة الثانية للحصول على تنظيم الذات في مهمة إكمال سرد قصة. وقد لوحظت محاولات لتنظيم الذات في هيئة تسمية المشاركين والأحداث في الصور، إضافة إلى استعمال الجوانب المستقبلية progressive aspect. وهناك مفهومان أساسان في الفرضية الثقافية الاجتماعية وهما الحديث الخاص private speech والحديث الداخلي inner speech (Flavell، ١٩٦٦)، ويشير الحديث الخاص إلى الشكل الخارجي للكلام external articulation of speech بحيث يؤدي إلى إكمال مهمة أو نشاط ما. وعندما يتكلم الأطفال إلى أنفسهم لحل مشكلة، فإن هذا يفهم على أنه يشكل تنظيمًا للذات. وبالمثل فإن متعلمي اللغة الثانية قد يتكلمون بصوت مرتفع لأنفسهم للتحكم أو لتنظيم إنهائهم مهمة أو نشاطًا ما. والحديث بصوت عال يمثل إظهارًا للصيغ الداخلية

وهذه الإستراتيجية تستعمل للتحكم أو لتنظيم المهمة الصعبة. وفي النهاية inner forms فالأطفال ومتعلمو اللغة الثانية قادرون على تنظيم الذات دون شكل خارجي للكلام، هذا التنظيم للذات يسمى حديثًا داخليًا، ويمثل مرحلة مستقلة من التفكير. وما يشبه مفهوم العبور المستمر continuous access، فإن البالغين ومتعلمي اللغة الثانية ربما يعودون إلى استعمال الحديث الخاص أو إكمال مهمة خاصة أو نشاط ما للحفاظ على تنظيم الذات. وبالعودة إلى مفهوم التوسط فإن البحوث السابقة تقترح أن المتعلمين لن يقودوا دائمًا إلى تطوير المقدرة على استعمال اللغة الثانية للتوسط mediate للتعبير، فعلى سبيل المثال، أظهر دارهاور Darhower (٢٠٠٤) أن استعمال سجلات الطالب لحوارات اللغة الأم جاءت لتعين على تقديم تراكيب اللغة الهدف (الإسبانية) وللتعبير عن خبراتهم في تعلم اللغة الإسبانية.

إن التعبيرات المتعلقة بتجارب تعلم اللغة مكن دارهاور Darhower من أن يلقي الضوء على دور المتعلم النشط في عملية التعلم. وقد قدمت هذه الدراسة مجتمعة مثالًا جيدًا على تنظيم الأشياء، وفي هذه الحالة فهي تقدم استعمال سجلات الطالب للحوار باللغة الأم native language dialogue journals لتقود التفكير باللغة الثانية. والأعمال المشابهة للحديث الخاص في اللغات الثانية أجريت مع متعلمين في الفصول (مثل Centeno-Cortés & Jiménez-Jiménez, 2004; Frawley & Lantolf, 1985; Lantolf & Yáñez-Prieto, 2003; McCafferty, 1992; Ohta, 2001)، ومع متعلمين طبيعيين naturalistic learners (مثل Anton & DiCamilla, 1998; Itoh, 1973). وبصفة عامة فإن نتائج هذا البحث تميل إلى إظهار أن استعمال المتعلم للحديث الخاص يأتي للمحافظة أو للحصول على التحكم في المهمة التي يقوم بها. إضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسات تظهر زيادة في استعمال الحديث الخاص بجانب



الزيادة في المهمات الصعبة. وأخيرًا، فإن استعمال اللغة الأولى في الحديث الخاص أظهر تسهيله إكمال المهمة. والجانب البحثي الآخر المتعلق بهذا الإطار درس منطقة النمو القريب في تعلم اللغة الثانية، فعلى سبيل المثال، درس Aljaafreh and Lantolf (١٩٩٤) ثلاثة من متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية من جوانب متميزة للغة الأم (اللغة اليابانية والإسبانية والبرتغالية) خلال المحاضرات. وقد كتب المتعلمون مقالًا في الفصل (بحث من بحوث المقرر في الأصل) ومن ثم قابلوا المعلم للمراجعة. وقد تضمنت مراجعة المقالات عدة خطوات تمثل الدعائم التعليمية أولًا وقبل بداية المحاضرة، قرأ المعلم المقالة بدون تقديم تغذية راجعة تصويبية. تلا ذلك توجيه المتعلم لقراءة المقالة وحده ويضع خطًا و/أو يقوم بالتصحيح. أخيرًا، قام المعلم والمتعلم بمراجعة المقالة سويًّا جملة جملة ويقوم المعلم بلفت انتباه المتعلم إلى الأخطاء التي لم يلحظها المتعلم. وجذب الانتباه إلى أخطاء المتعلم هي عملية متدرجة. ويبدأ المعلم بسؤال المتعلم إن كان لاحظ أي أخطاء في النص كله، يلي ذلك، إن كان ضروريًّا، قيام المتعلم بتوجيه المتعلم للصيغة غير الصحيحة و /أو يزوده بتلميح يدل على تصويب الخطأ. وقد أظهرت هذه الدراسة أن الكمية والكيفية (تغذية صريحة أو ضمنية implicit or explicit feedback) للتوسط تختلف حسب المتعلم. إضافة إلى ذلك، فقد زعم أن النمو يمكن وصفه بالتحول من توسط أكثر صراحة إلى توسط أكثر ضمنية (Lantolf، ٢٠١١). وقد لاحظ نساجي وسوين Nassaji and Swain (٢٠٠٠) أن بحوث التوسط ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم الفرد ومنطقة النمو القريب. والبحوث الهادفة إلى دراسة النمو ضمن منطقة النمو القريبة تصنف بصفة عامة ضمن أعمال التقويم الديناميكية، مدفوعة بأعمال بويهنر Poehner (٢٠٠٨، ٢٠٠٥). والتقويم الديناميكي هو شكل من أشكال التعليم والتقويم المدمجين الذي يتيح لنا أن نحدد ما يمكن للمتعلم القيام به في اللغة الثانية وحده، وما يقوم به مع التوسط. وقد وجد بوهنرPoehner (٢٠٠٨) من خلال دراسة استمرت لأكثر من أربعة أشهر أن المتعلمين المتقدمين في اللغة الفرنسية أظهروا نجاحًا متباينًا من النمو في قدرتهم على وصف مشاهد سينمائية بتعقيد متدرج. وما هو مهم

أن المتعلم قادر على استعمال وسائل مكتسبة appropriated means اكتسبها من التفاعل المتوسط mediated interaction خلال وصف سردي أقل تعقيدًا وتطبيق ذلك على وصف سردي أكثر تعقيدًا. وقد ركزت بحوث التقويم الديناميكي dynamic assessment على نمو فهم المسموع (مثل الجوانب الصرفية النحوية Ableeva, 2010) , morphosyntax) (e.g., Lantolf & Poehner, 2011) واختبار التصنيف (مثل Antón, 2009). وعلى الرغم من اختلاف الدراسات في اهتمامها بالفرد، فإنها كلها تدعم ما لوحظ من أن التقويم الديناميكي يعين المتعلم في نمو لغته الثانية. وبالمثل فقد أظهرت كذلك أن نمو اللغة الثانية خلال التوسط mediation يختلف باختلاف المتعلمين.



طرق البحث والنظرية الثقافية الاجتماعية

اقتضى البحث في التوسط والتنظيم mediation, regulation ونمو اللغة الثانية في منطقة النمو القريب منهج بحث يمنح فرصًا لملاحظة المتعلم في أثناء استعماله اللغة الثانية لإكمال المهام وحل المشكلات، ولدراسة التوسط والتنظيم، بصفة خاصة، فقد قدم الباحثون للمتعلمين مهمة فوق مستوى نموهم اللغوي كي يمكن ملاحظة نشاطهم في حل المشكلة. ويسمى التركيز على دراسة العملية في أثناء حدوثها الطريقة التتبعية genetic method (Vygotsky, 1978). وفيما يتعلق بطول الدراسة، فإن التصميم ربما يتضمن مهمة لمرة واحدة ومقارنة النشاط بين المتعلمين، أو ربما يوظفون مهامَّ عدة ومقارنة ذلك مع متعلم واحد أو مع مجموعة صغيرة من المتعلمين ومهامّ متعددة رتبت بمستوى صعوبتها. وفيما يتعلق بدراسة التطور في منطقة النمو المجاور بخاصة، يمكن دراسة استعمال المتعلم للغة الثانية حين أدائه نشاطًا معينًا خلال عدة لقاءات قد تمتد لعدة أشهر (مثل دراسة Poehner, 2005, 2008). وبغض النظر عن منهج الاستنطاق المستخدم، فإن البحوث تهدف إلى ملاحظة السلوك الأساس في عملية التطور central to the process of development في أثناء حدوثها في الواقع مثل استعمال الحديث الداخلي أو تنظيم الأشياء.

منهج الهوية Identity Approach

يتبنى منهج الهوية في دراسة اكتساب اللغة الثانية وجهات نظر متميزة في العلاقة بين المتعلم والبيئة الاجتماعية الخارجية. وتحت هذا المنهج، فالمتعلمون مرتبطون connected بسياق التعلم من خلال الهوية/ الهويات الاجتماعية. ومن أهم الشخصيات الرئيسة التي تقود العمل النظري والتجريبي Bonny Norton (١٩٩٧) وNorton Pierce (١٩٩٥) الذي عرف الهوية بأنها "كيف يفهم الفرد علاقته/ علاقتها بالعالم، وكيف حدث بناء هذه العلاقة عبر الزمن والمكان، وكيف يفهم الفرد احتمالات المستقبل " (Norton، 2000, p. 5).

وهناك مبدآن أساسان لهذا المنهج هما:

١. الهوية الاجتماعية لمتعلمي اللغة مسألة معقدة وديناميكية.



٢. علاقة القوة الاجتماعية تؤثر في فرص المتعلم للتفاعل مع مجتمع متحدثي اللغة الهدف.

إن نقاشنا لهذا المنهج سوف يظهر كيف أن هذين المبدأين يساعدان في نمو مفهوم لتعلم اللغة يأخذ في الاعتبار الضغوط الفردية والسياقية للوصول إلى فرص للتفاعل.

وقد جاء تصور نورتن Norton للهوية الاجتماعية في تعلم اللغة الثانية من نظرية ويدون Weedon (١٩٨٧) الذاتية subjectivity لما بعد البنائية post structuralist. والهوية الاجتماعية أو الذاتية subjectivities توصف بأنها مضاعفة ومنطقة صراع وتتغير عبر الزمن (Weedon،١٩٨٧). وصف الهوية الاجتماعية بأنها مضاعفة يشير إلى أن الموضوعات والأفراد ينظر إليها على أنها ديناميكية وغير مرتكزة وتمثل غالبًا أشياء متناقضة في جوهرها. ولا ينظر إليها على أنها ثابتة أو أشياء مرتكزة مما يمكن وصفه بشكل ثنائي dichotomous manner (مثل ذو دافعية/ غير ذي دافعية) انطوائي/متفتح introverted/extroverted). وتوصف الهوية الاجتماعية كذلك بأنها نقطة صراع، لأن الذاتية subjectivities هي متناقضة وديناميكية. وبعبارة أخرى، فإن التناقض وطبيعة التغير باستمرار للهوية يعني أن عملية نمو الهوية الاجتماعية هي ذات صراع بمعنى أنها تتطلب تقويمًا وتطويرًا مستمرًا. ويحاول كل فرد باستمرار على أن يتخذ لنفسه مكانًا أو يعيد مكان نفسه في الخطاب، وهذا الخطاب بني لعوامل قوة خارجية. وأخيرًا، وبسبب أن الهوية الاجتماعية متعددة ومتناقضة، فإنها تتغير مع الوقت. ومن هذا المنطلق فإننا نرى نظرية الهوية تقدم تطورًا مهمًّا في درجة التعقيد الذي نراه في الهويات الاجتماعية ودورها في استعمال اللغة وفي اكتسابها.

وهناك مفهوم آخر مهم في نظرية الهوية Identity Theory وهو الاستثمار investment، ويشير الاستثمار إلى العلاقة الاجتماعية والتاريخية المبينة لعلاقة المتعلم



باللغة الهدف ورغبتهم المترددة غالبًا لتعلمها وممارســـتها (Norton & McKinney, 2011, p. 75). والاســـتثمار ليس مرادفًا للدوافع (cf. Gardner & Lambert, 1972)، وبدلًا من الرغبة في تعلم لغة ثانية للحصـول على وظيفة أفضـل (دوافع نفعية instrumental motivation) أو ليصبح عضوًا في مجتمع اللغة الهدف (دوافع تكاملية integrative motivation) فإن نظرية الهوية تجادل لإظهار أن المتعلم يســـتثمر في اللغة الثانية لزيادة رأس ماله الحضـــاري Cultural capital (e.g., Bourdieu & Passeron, 1977[1970]. وقد عرف رأس المال الثقافي بأنه "المعرفة وطبيعة التفكير التي تحدد طبيعة علاقة، بين الطبقات والمجموعات، مختلفة في علاقتهم مع مجموعة مختلفـة من الأشـــكـال الاجتمـاعيـة ذات التبـاين في تبـادل القيم (Norton & McKinney, 2011, p. 75). وبعبارة أخرى، فإن المتعلمين يتعلمون اللغة للحصـــول على مردود أفضل أو للوصول إلى مصادر تعكس قيم رأس المال الثقافي. وعندما يعتقد المتعلمون أنهم لا يحصلون على مردود جيد جراء تعلمهم اللغة فإن هذا سوف ينعكس على اســـتثمارهم في اللغة. وبالمثل فإن المتعلمين الذين يرون جدوى من تفاعلهم في اللغة والحضـــارة الهدف ســـوف يســـتمرون في مجهودهم واســـتثمارهم في تعلم اللغة مســتقبلًا. وقد دُرســت العلاقة بين الاســتثمار وبين تعلم اللغة الثانية في دراســة رائدة لنورتن بيرســي Norton Peirce (١٩٩٥) على النســاء المهاجرات اللاتي يتعلمن اللغة الإنجليزية في كندا. وكل عينة الدراســة الخمســة أظهروا دوافع قوية لتعلم اللغة الإنجليزية على الرغم من أنهم عبروا في بعض المواقف عن عـدم ارتيـاحهم للحـديـث باللغـة الإنجليزية، فعلى سبيل المثال، أظهرت مارتينا Martina من تشيكوسلوفاكيا دوافع قوية لتعلم اللغة الإنجليزية وممارستها من أجل حصولها على القيام بمهام أكثر في إدارة شؤون أســرتها. وهذه المهام تتضـــمن التفاعل مع أفراد المجتمع المحيطين بها لإنجاز أعمال مثل العثور على مدرسة لأطفالها، وتلك التفاعلات تجعل مارتينا تشعر بعدم الارتياح وبأنها أقل قيمة منهم. وقد بحثت مارتينا Martina عن فرص أكثر لممارســـة اللغة الإنجليزية ومعرفة الكثير عن المجتمع الكندي وكيفية التعامل مع الناس. وقد زاد اســـتثمار مارتينا

في اللغة خلال سنة دراسة البحث استجابة لرغبتها لتغيير علاقتها مع مجتمع اللغة. وتغيير علاقتها مع المجتمع انعكس إيجابيًّا في النهاية على اكتسابها اللغة الإنجليزية. كما أجريت دراسة الاستثمار في بيئة فصول تعلم اللغة، إذ أجرى هانيدا Haneda (٢٠٠٥) دراسة على طالبين كنديين يتعلمان اللغة اليابانية (أحدهما كندي من أصول يابانية والآخر من أصول انجليزية كندية) وقد أظهر هانيدا Haneda (٢٠٠٥) كيف أن استثمارهم في كتابة اللغة اليابانية عكس عضويتهما المتعددة في مجتمعات مختلفة كما عكست أهدافهم المختلفة. وقد تأثرت كتابة الكندي الياباني بعلاقته بـــ "مجتمع اللغة العرقية "heritage community، فهو يرغب أن يكون عضوًا تامًّا في مجتمعه عن طريق إتقانه للغة، كما أنه يرى أن يتميز بإتقانه اللغة الإنجليزية ويريد أن ينقل خصائص هويتها إلى لغة تراثه. وهذا أدى إلى استثمار أفضل في كتابته باللغة الثانية. أما إدوارد الكندي ذو الأصول الإنجليزية، فهو أقل استثمارًا في الكتابة باللغة اليابانية، وقد انعكس هذا على رغبته في أن يصبح رجل أعمال ناجحًا. وهذا بسبب قناعته أن الكتابة الجيدة في اللغة الثانية ليست مهارة أساس لمقابلة أهدافه الاستثمارية (مقارنة بالحديث والقراءة باللغة اليابانية). وقد أظهر هانيدا Haneda (٢٠٠٥) أن الاستثمار ذو صلة برؤية الذات self-perception وبتركيب هوية المجتمع. وقد أظهرت دراستها كيف أن العلاقة الحقيقية أو المتخيلة للعضوية في مجتمع اللغة الهدف أثرت في تعامل جيم وإدوارد Jim and Edward's مع كتابة اللغة اليابانية.

وسوف نعود لتلك النتائج بعد مناقشة مختصرة لمفهوم المجتمعات المتخيلة imagined communities.

والمجتمعات المتخيلة هي مفهوم أساس في نظرية الهوية، وقد عرف نورتن وماكيني Norton and McKinney (٢٠١١) المجتمعات المتخيلة بأنها: "مجموعة من الناس ليست ملموسة مباشرة أو يسهل الوصول إليها ونرتبط بهم خلال قوة التخيل



(ص. ٧٦)، وقد وسع نورتن Norton اقتراح وينجر Wenger (١٩٩٨) من أن المشاركة في مجتمعات الممارسة تحدث من خلال المشاركة المباشرة و/ أو الهجرة لتؤثر في سياق تعلم اللغة الثانية. وهذا التوسع مكنها من الأخذ بعين الاعتبار لأمثلة عدم المشاركة والمقاومة resistance في الفصل. والإحساس بأنك عضو في مجتمع مع أفراد لم تقابل أيًّا من أفراده أو ربما تقابلهم قريبًا، إضافة إلى درجة الانتماء مع ذلك المجتمع ينظر إليها على أنها تؤثر افتراضيًا على مسارات تعلم اللغة. إضافة إلى ذلك، فإنه يعتقد أنها تؤثر في الهوية (المفترضة والمتخيلة) والاستثمار في اللغة الثانية. وبالعودة إلى دراسة Haneda (٢٠٠٥) فإن مشاركة المتعلمين الاثنين وعضويتهما في المجتمعات الحقيقية والمتخيلة تؤثر في استثمارهم في الكتابة. إن مشاركة جيم في مجتمع من الكتاب الأكاديميين، إضافة إلى المجتمع الياباني المحلي يلعب دورًا قويًّا في الاستثمار في الكتابة. لقد رغب جيم أن يكتب على نحوٍ أفضل باللغة اليابانية للحفاظ على إحساسه أنه كاتب متميز بصفة عامة. وفي الوقت ذاته تمنى أن يطور لغته اليابانية لمشاركته الحالية أو المستقبلية أو المتخيلة مع عائلته أو أصدقاء مدرسته أو أقاربه في اليابان. واستثمار إدوارد في الكتابة بدأ في التوسع مباشرة من تخيله لكيفية تواصله مع متحدثين يابانيين. وبالنسبة إلى رجل الأعمال المستقبلي، فإن الكلام والقراءة أكثر أهمية له من الكتابة في مجتمع التجارة الذي يتصور نفسه يشارك فيه. ولذا فإنه يبدو أن المجتمعات المتخيلة المختلفة وأعراف عدم المشاركات تؤثر في استثمار كل متعلم في الكتابة باللغة الثانية.

وبصفة عامة، فإن التركيز على الجوانب الاجتماعية لتعلم اللغة من منهج الهوية يمكن رؤيته بوصفه دمجًا لتلك العوامل المتعلقة بالمتعلم (مثل الاستثمار وتلك العوامل المتعلقة بسياق التعلم (مثل المجتمعات communities حقيقية أو متخيلة physical and imagined). وتفهم تلك العوامل على أنها مبنية اجتماعيًّا تمامًا مثل اللغة، وتعكس علاقة القوة التي لها انعكاس على التعلم. لذا فإن منهج الهوية لتعلم لغة ثانية ينظر إلى التعلم بوصفه ممارسة اجتماعية حضارية وخاصة الأنشطة ذات الصلة التي تحدث بين أشخاص محددين في سياقات اجتماعية ثقافية (Norton& McKinney, 2011p.

79). ويعكس التطور في اللغة الثانية زيادة في المشاركة في مجتمع اللغة الهدف حقيقة أو متخيلًا وزيادة في الخبرات عن طريق الممارسات الاجتماعية والثقافية التي تشكل خصائص للمجتمع. وهذه العملية تسمى المشاركة الخارجية الطبيعية legitimate peripheral participation التي تحدث بين المتعلمين أو المهاجر الجديد newcomers وبين أفراد المجتمع القدماء. والتعلم هو سياقي أي يحدث في سياق اجتماعي، كما أن درجة الهامشية والبعد من مجتمع اللغة الهدف يؤثر في المشاركة في المجتمع. وهذه المشاركة تؤثر بطبيعة الحال في فرص التعلم المتاحة لكل فرد.

طرق البحث في منهج الهوية

ولأن منهج الهوية له اهتمام بالزيادة في المشاركة في مجتمع اللغة الهدف، فإن عدة دراسات تميل إلى أن تكون ذات طبيعة طولية (سنة واحدة على الأقل). وهذا الميل نحو الدراسات الطولية منسجم مع الدراسات التي تسعى إلى توثيق تغير الهوية عبر الزمن. علاوة على ذلك فإن العلاقة المعقدة بين الفرد والمجتمع، إضافة إلى كيفية بناء القوة في المجتمع، يجعل من المهم العناية بتفصيل تجارب المشاركين. ولهذا السبب فإن البحث في الهوية تركز غالبًا على السرد إما عن طريق إجراء مقابلات مع المشاركين (e.g., McKay & Wong, 1996; Norton, 2000) أو بدراسة السير الذاتية و (e.g., Pavlenko, 2001a, 2001b, 2004). وقد وظفت عدة دراسات منهجًا مختلطًا مستخدمة السرد، والاستبانات واليوميات والملاحظة من الملحوظات الميدانية. وعلى الرغم من أن منهجًا واحدًا أو منهجًا مختلطًا قد تستخدم، فإنها دائمًا تعكس منهجًا كميًّا لدراسة تجارب المتعلمين.

منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية



منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية لاكتساب اللغة الثانية يهتم بشكل أساس بتطور كفاية المتعلم اللغوية والحضارية والتواصلية (Duff & Talmy, 2 011). وقد لاحظنا منذ البداية أنه ينظر إلى اكتساب معرفة اللغة الثانية وفق هذا المنهج من زاوية أوسع، بحيث يتضمن الاكتساب معرفة بالحضارة مثل "مواقف الأخلاق أو الاحترام"، إضافة إلى المعرفة الاجتماعية أو "معرفة كيف أن بعض الممارسات اللغوية تنتج وتعكس الطبقات الاجتماعية social stratification والتسلسل الاجتماعي hierarchy ووسم المكانة status marking(Duff & Talmy, 2011, p. 95). وتتضمن الجوانب الأخرى التي يدرسها أصحاب الاتجاه الاجتماعي اللغوي: الأيديولوجيات ونظريات المعرفة والهوية والمشاعر. لذا فإن الجوانب الاجتماعية ذات الصلة بالمتعلم وبيئة التعلم learning context تدرس في هذا المنهج .

وبالنظر بمزيد من العمق في جوانب ذات صلة بالمتعلم، يمكننا من رؤية تشابه لمنهج الهوية في أن المتعلمين يقومون بدور فعال في تعلمهم اللغة الثانية وحضارتها. والمتعلمون يطورون معرفتهم اللغوية والحضارية والممارسات الاجتماعية بمعاشرة أناس ذوي معرفة أكثر أو متمكنين من اللغة أو بأفراد من مجتمع اللغة الهدف. وتتضمن معاشرة الناس التعرض لأشكال مختلفة من الممارسات اللغوية والثقافية في سياقات متعددة، فعلى سبيل المثال، في البيت أو في العمل، وفي المدرسة أو بين مجموعة من الأصدقاء. على كل حال لا تحدث مخالطة المتعلمين بأفراد من أهل اللغة الهدف، ولكن أفراد المجتمع تحدث مخالطتهم من قبل المتعلمين. وهذا مما يتميز به المنهج الاجتماعي للغة، والمخالطة الاجتماعية ذاتها تعكس عملية تدوم مدى الحياة.

والبحث في منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية تعكس مدى واسعًا من العوامل يعتقد أنها تقوم بدور في تعلم اللغة الثانية. وقد بحثت الدراسات السابقة في كيفية تأثير الوصول إلى مجتمع اللغة الهدف والممارسة داخل المجتمع في فرص تعلم اللغة الثانية وممارستها (e.g., Morita, 2004; Poole, 1992; Toohey, 1998). وقد عنيت الدراسات كذلك بكيفية فهم المتعلم الممارسات المعقدة من المعاني الثقافية الاجتماعية

واللغة والممارسات اللغوية (Friedman، ٢٠١١)، إضافة إلى صلة المخالطة الاجتماعية بالتطور النحوي والتداول ي(e.g., Ohta, 1994, 2001; Siegal, 1994, 1996).

وعلى الرغم من وجود دراسات تطور اللغة الثانية ذات الصلة بالمخالطة الاجتماعية، فإن التركيز الأساس لهذا العمل يتركز على تطوير المتعلم لمعرفته بالممارسات الاجتماعية والمعاني المرتبطة بذلك أكثر من اهتمامها بتطور صيغ لغوية معينة. وقد درس الباحثون التطور في كلٍّ من بيئة الفصل والبيئة الطبيعية مع التركيز على تطور التداولية (مثل الطلب (Li, 2000) وكيف أن تفاعل المحاورين (أي بقية الطلاب والمعلمين) يتطور عبر الزمن (e.g., Duff , 1995; Duff & Kobayashi, 2010; Kobayashi, 2003, 2004). إن أعمال أقنز هي Agnes He الذي درس المخالطة الاجتماعية للأطفال الأمريكيين الصينيين في اللغة الصينية بوصفها لغة عرقيةHeritage language تمثل إسهامًا بحثيًّا ملحوظًا لهذا المنهج. وقد درست تنظيم تعليمات المعلمين وتأثيرهم (مثلHe, 2000)، كما درست ضمائر المسند إليهsubject pronouns وأمثلة من الإصلاح repair لبناء هوية متميزة. ووظيفة التحول اللغوي code switching تبادل البنى turn constructions (مثل He, 2000). ولم تتبنَ في أعمالها المبادئ من المخالطة الاجتماعية للغة فحسب، ولكن تأثير نظرية الهوية وتحليل المحادثة Conversation Analysis ظاهر في دراساتها.

ولذا، ومن خلال مناقشة المخالطة الاجتماعية، نرى أن هذا المنهج الخاص لا ينظر إلى عملية اكتساب لغة ثانية من زاوية أوسع، ولكنها تقدم عمليًّا سبلًا مهمة في بحث الاكتساب من زوايا تخصصات متداخلة.

طرق البحث ومنهج المخالطة اللغوية الاجتماعية



الباحثون في المخالطة اللغوية الاجتماعية يوظفون، بصفة عامة، الطرق الاثنوغرافية ethnographic methods لجمع المادة. وهذا يعني أن الباحثين يقضون وقتًا طويلًا في الميدان ليتكيفوا مع قيم المجتمع وممارساته. وعبر الوقت يجمع الباحثون موادهم من مصادر متعددة بما في ذلك المقابلات وتسجيلات صوتية ومرئية لأشكال مختلفة من التفاعلات الاجتماعية ومصادر محسوسة ذات صلة بموقع الدراسة والملاحظات التي سُجلت في الميدان. والوقت الذي يقضيه الباحث في الميدان مهم، ليس فقط لجمع المادة ذات الصلة أو لفهم أفضل للممارسات الحضارية والثقافية للمجتمع، ولكن كذلك لتوثيق عملية المخالطة الاجتماعية عبر الزمن. ولذا تميل دراسات المخالطة اللغوية الاجتماعية إلى أن تكون طولية بطبيعتها مع فهم أن التكيف الاجتماعي متطور وغير مستقر ودائم مدى الحياة. والباحثون عندما يحللون بيانات المخالطة في اللغة الثانية يميلون إلى التركيز على الممارسات الاجتماعية أو الأحداث الكلامية speech events وغالبًا يدرسون السلوك اللغوي linguistic behaviors والسلوك الحضاري cultural behaviors الملاحظ في تلك الممارسات أو الأحداث. وهذا المنهج ينطبق على الفصل الدراسي والمتعلم الحقيقي. ولذا يمكن أن يخدم التطور اللغوي بوصفه مركز اهتمام الدراسات في المخالطة الاجتماعية في اللغة الثانية كما ينظر إليها من خلال علاقتها بالسياقات والعوامل الخارجية الاجتماعية.



منهج تحليل المحادثة

تحليل المحادثة هو منهج اجتماعي في اكتساب اللغة وهدفه الرئيس هو دراسة "الأساليب التي يستخدمها الناس العاديون للمشاركة والتفاهم في حياتهم اليومية" (كاسبر وواغنر، ٢٠١١Kasper & Wagner ، ص ١١٧). كما أن المشاركة والتفاهم يشكلان أساس النظام الاجتماعي، وتسهل اللغة المشاركة والتفاهم خلال التفاعل الاجتماعي اليومي. وتُعد دراسة التفاعل الاجتماعي في الحياة اليومية من المكونات الرئيسة لتحليل المحادثة. وهناك مفهومان رئيسان يرتبطان بالتفاعل الاجتماعي أساسان لتحليل المحادثة وهما نظام التفاعل والكفاية التفاعلية. ويشير نظام التفاعل Interaction order (على سبيل المثال، غوف مان ,Goff man، ١٩٨٣) إلى ترتيب التفاعل بين المشاركين. وبعبارة أخرى، فإن الترتيب يشمل الممارسات التي يأتي بها المشاركون لمعرفة التفاعلات واستخدامها على نحو منهجي في مشاركة التفاعلات الاجتماعية وإدارتها. على سبيل المثال، تتكون ممارسة طلب الحصول على قهوة في ستاربكس من مجموعة محددة من الأنماط والسلوكيات، إلى الحد الذي يتوقع فيه الموظف الذي ينتظر أن يأخذ طلبي أن أشير إلى حجم الكوب الذي أريده، طويل tall أو كبير grande أو كبير جدًّا venti[12]، ويفترض أني أعرف تلك المعلومات في الوقت نفسه الذي أشير فيه باختيار المشروبات. فإذا لم أفعل ذلك، في وجود مجموعة طويلة من الناس خلفي، فتعد أفعالي غير مقبولة بشكل أو بآخر، وهي تشير إلى ذلك (على سبيل المثال، لهجة نفاد الصبر عندما يسألني الموظف ما هو حجم الكوب). ويوضح هذا المثال مفهوم النظام الأخلاقي

---

[12] هذه الأسماء tall طويل (١٢ أوقية) وgrande كبير (١٦ أوقية) وventi كبير جدا (٢٠ أوقية) لا تكاد تستعمل سوى في محلات ستاربكس الأمريكية. (المترجم).



في الممارسات الاجتماعية، إذ يُنظر إلى مقاطعات الحديث في هذه الممارسات على أنها "انتهاكات للمعايير الأخلاقية"، ويجب أن يتحمل المشاركون المسؤولية عن أفعالهم (كاسبر وواغنر Kasper & Wagner، ٢٠١١، ص ١١٨). وكما هو الحال في النهجين السابقين لاستخدام اللغة وتعلمها، فإن تحليل المحادثة يمتد بوضوح إلى ما هو أبعد من العناصر اللغوية للمحادثة.

والمفهوم الثاني المهم الذي ذكر في وقت سابق هو الكفاية التفاعلية interactional competence. وهذا المفهوم يشير إلى مجموعة من الممارسات يشارك من خلالها الأفراد في إنتاج التفاعل وفهم سلوكيات معينة خلال هذا التفاعل. ويتألف هذا المفهوم من كل من الكفاية اللازمة للتفاعل الفعال والكفاية المتاحة في تفاعل معين (على سبيل المثال، ميهان Mehan، ١٩٧٩). وببساطة، فإن التفاعل الفعال يتطلب كفاية على مستوى الفرد، وكذلك على مستوى جميع المشاركين في التفاعل. وبالعودة إلى مثال ستاربكس، فإن التفاعل الفعال لا يتطلب فقط معرفة كيفية التفاعل لتنفيذ طلب مشروبي، ولكن يتطلب أيضًا إدراك كيفية التفاعل من قبل الموظف الذي يساعدني.

وعلاوة على ذلك، فإن "معرفة" كيفية التفاعل في هذا الوضع ينطوي على افتراضات مشتركة من أجل التفاعل. وقد تختلف معرفة التفاعل من هذا النوع في سلسلة متاجر القهوة من ثقافة أو منطقة أو بلد إلى آخر، بحيث إن "معرفة" كيفية التفاعل قد لا تنتقل بالضرورة بسهولة من ثقافة أو منطقة أو بلد إلى الثقافة أو المنطقة أو البلد التالي. لذلك، فإن محللي المحادثة يحاولون الكشف عن الجوانب اللغوية وغير اللغوية الكامنة وراء التفاعل الاجتماعي اليومي لممارسة مجتمع معين.

ويرى منهج تحليل المحادثة في اكتساب اللغة الثانية الكفاية التفاعلية كوسيلة وأهداف للتعلم. فالمتعلمون يتعلمون من خلال التفاعل ولكنهم يحتاجون أيضًا إلى الحصول على الممارسات والسلوك اللازم للمشاركة على نحو فعال في تفاعلهم مع أفراد مجتمع اللغة المستهدفة. وعلى الرغم من أن هذه العملية غير خطية nonlinear فإنها قد تبدو مباشرة. ومع ذلك، فإن المعرفة بالممارسات والسلوك الضروري للمتعلمين للمشاركة على نحو

فعال تعوق إلى حد كبير معرفتهم المحدودة والنامية في بعض الأحيان باللغة. وتشمل اللغة، من منظور تحليل المحادثات، تلك الموارد اللغوية المستخدمة لتنفيذ الأنشطة والتفاعل عمومًا في بيئة اجتماعية معينة. ويدرس محللو المحادثة استخدام هذه الموارد اللغوية، لأنها موجودة في المحادثات التي تحدث بشكل طبيعي. وعلى نحو أكثر تحديدًا، فإنهم يبحثون في كيفية تشكل هذه الموارد اللغوية وتأثيرها على النظام الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي.

وهناك نقطة إضافية ترتبط باستخدام الموارد اللغوية في تفاعلات المحادثة، وهي فكرة أن اللغات المختلفة لها وسائل لغوية مختلفة تنظم التفاعل الاجتماعي. وبالمثل، فإن منهج تحليل المحادثة ينص على أن القواعد تنظم التفاعل الاجتماعي، في حين ينظم التفاعل الاجتماعي القواعد في الوقت نفسه (أوشس وسشيغلوف وثومبسون Ochs, Schegloff , & Thompson، ١٩٩٦). على سبيل المثال، فإن ترتيب الكلمات في اللغة الإنجليزية يتبع على نحوٍ مستمر وجود الفاعل، الفعل، المفعول به، مما يسهل تبادل الأدوار في المحادثة: فبمجرد سماع المتكلم فاعل الجملة، فإنه أو إنها تعرف ما هو نوع العنصر النحوي التالي وعلى نحوٍ أعم كيفية سير دور المحاور. وهذا مختلف جدًا عن اللغات التي يكون فيها ترتيب الكلمات أكثر مرونة وبها عناصر نحوية لا تُدرك في الغالب في أثناء الخطاب (على سبيل المثال، الفاعل والمفعول به). فعلى سبيل المثال، كشف باحثو تحليل المحادثة الذين أجروا دراسة على اللغة اليابانية عن وجود تعديل ذاتي فيها (فوكس وهاياشي وجاسبرسون Fox, Hayashi, & Jasperson، ١٩٩٦) وتكاملات تعاونية (هاياشي Hayashi، ٢٠٠٤) على أنهما وسيلتان لغويتان مختلفتان يستخدمهما المتحدثون لتنظيم التفاعل الاجتماعي. ويمكن فهم هذه الإستراتيجيات



على أنها تعكس عناصر بنية اللغة التي تحدث فيها. وفي الواقع، فقد أثبتت دراسة فوكس وهاياشي وجاسبرسون Fox, Hayashi, & Jasperson (١٩٩٦) العلاقة بين بناء الجملة والتعديلات في لغتين مختلفتين في بناء الجملة وهما اليابانية والإنجليزية، عدة اختلافات في بنية التعديلات بين هاتين اللغتين. ومن بين الأمثلة الأخرى، وُجد أن اختلافات بناء الجملة في التعديل ترتبط بالاختلافات بين اللغات في تحديد تشكيل الأفعال (على سبيل المثال، فقد وُجدت حالات تعديل على نهايات الفعل في كلمات المتحدثين اليابانيين ولكن لم توجد في كلمات المتحدثين باللغة الإنجليزية). وترتبط أيضًا بالبنية النحوية لعبارات "التكميل" (على سبيل المثال، بدأ المتحدثون اليابانيون باسم إشارة لأخذ أماكنهم في المحادثة، في حين أن المتحدثين باللغة الإنجليزية "أعادوا استخدام" أجزاء من العبارة السابقة).

ويصنف كاسبر وواغنر Kasper and Wagner (٢٠١١) البحث الذي يتبنى منهج تحليل المحادثة في اكتساب اللغة الثانية إلى فرعين من فروع الاستقصاء العامة:

(١) تلك الدراسات التي تبحث في تعلم اللغة كممارسة اجتماعية.

(٢) تلك التي تبحث في تطوير الكفاءة التفاعلية. فالدراسات التي تبحث في تعلم اللغة كممارسة اجتماعية تركز على كيفية تعلم مستخدمي اللغة الثانية نتيجة لمشاركتهم في التفاعل الاجتماعي على أساس يومي. وهذا التعلم عن طريق التفاعل الاجتماعي يفسر كلًا من الممارسة داخل الفصول الدراسية (على سبيل المثال، ماركي Markee، ٢٠٠٥) وخارجها (على سبيل المثال، ثيودورسدوتير Theodórsdóttir، ٢٠١١أ، ٢٠١١ب، مع متعلمي اللغة الأيسلندية). وتُظهر هذه الدراسات كيف ينشئ المتعلمون التفاعل الاجتماعي ويشاركون فيه من أجل الغرض الرئيس من التعلم، سواء كان ذلك ينطوي على إظهار المعرفة بتبادل الأدوار والتعديل أثناء مهام الفصول الدراسية (على سبيل المثال، ماركي,Markee ، ١٩٩٤، ٢٠٠٠) أو القيام بجهد لاستخدام اللغة الثانية بدلًا من الأولى لإيجاد فرص أكبر للتعلم والممارسة في الحياة اليومية (ثيودورسدوتير Theodórsdóttir، ٢٠١١أ، ٢٠١١ب).

وقد استكشف الباحثون في إطار مجموعة الدراسات التي تبحث في تطوير الكفاءة التفاعلية تطور أنماط المشاركة، واستخدام الموارد اللغوية على المدى القصير وعلى مر الزمن (مثل ماركي,Markee ، ٢٠٠٠). إذ تبحث الدراسات التطويرية قصيرة الأجل حالات مختلفة في نشاط معين بينما يقوم المتعلمون بإكمال النشاط. فعلى سبيل المثال، تعقب إم. إشيدا M. Ishida (٢٠٠٦) استخدام تعبيرات مشروطة من قبل متعلم للغة اليابانية على مدى مهمة طويلة مدتها عشر دقائق. فالدراسات التي تبحث في التطور بمرور الوقت تتجه بصورة كبيرة نحو التصميم الطولي (على سبيل المثال، بروور وواغنر، ٢٠٠٤ وغونزاليس–ليوريت، ٢٠٠٨ وإشيدا ٢٠٠٩ ونغوين ٢٠٠٦، ٢٠٠٨ لـ-Brouwer &Wagner, 2004; Gonz lez-Lloret, 2008; Ishida, 2009; Nguyen, 2006, 2008)،على الرغم من أن دراسة كيم Kim (٢٠٠٩) الخاصة باستخدام المتعلمين لعلامتين من علامات الخطاب في اللغة الكورية اعتمدت تصميم مستعرض. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تغطي نطاقًا واسعًا من السياقات التفاعلية، فإن النتائج دائمًا تربط التعلم بالتفاعل الاجتماعي والمشاركة في الممارسات الاجتماعية. وأُظهر المتعلمون على أنهم يتوسعون في استخدام الموارد اللغوية في سياقات أخرى وفي التحدث المنظم الفعال على نحو أكبر في التفاعل الاجتماعي في أثناء تطويرهم للكفاءة التفاعلية واللغوية التي يمتلكونها.

طرق البحث ومنهج تحليل المحادثة

وكما ذكر في السابق، فإن محللي المحادثة يهتمون بالمحادثات العادية اليومية من أجل دراسة كيفية مشاركة الأفراد في المجتمع الاجتماعي المحيط بهم وإدراكه. ولذا فإن البيانات هي حصيلة محادثات حصلت بعفوية، ويستخدم المحللون أساليب إثنوغرافية لجمع هذه البيانات. ولأن الاهتمام يحدث كل يوم وعلى نحوٍ اعتيادي، فإن المحللين لا ينشئون



موضوع البحث مسبقًا. وبدلًا من ذلك، فإنهم يدرسون ممارسات التفاعل التي تحدث على نحوٍ طبيعي والتي تظهر في أثناء تحليلهم للبيانات، وهي عملية تسمى "البحث بدون وجود دافع" (موري Mori,، ٢٠٠٤). ويمكن عرض هذه الممارسات بوصفها حالات فردية أو مجموعة من الحالات ذات الصلة، إذ تهدف الأولى إلى الكشف عن الممارسات، وتهدف الأخيرة إلى الكشف عن كيفية تشكيل المشاركين في أثناء الكلام لطبيعة مكانتهم في المجتمع. والسمة المميزة للمنهجية القائمة على تحليل المحادثة هي عرف الكتابة الصوتية للمحادثات المسجلة. فمستوى التفاصيل التي وضعت في الكتابة الصوتية التي تتبع أعراف تحليل المحادثة تقدم تفسيرًا وصفيًا للحظة (لحظات) التفاعل التي تهم القراء زمانيًا ومكانيًا. وهناك عينة من أعراف كتابة تحليل المحادثة معروضة في الجدول ٤-٢، والمثال ٤-١ يقدم عينة لكتابة صوتية باستخدام أعراف أسلوب تحليل المحادثة. ومن المهم ملاحظة أن جميع دراسات تحليل المحادثة قد لا تتبع بالضرورة هذه الأعراف الخاصة بالكتابة الصوتية. فقد يحدث تحاشي استخدام بعضها أو إضافته أو تعديله وفقًا للتفاصيل المحددة للتفاعل (التفاعلات) التي يحاول الباحث إبرازها للقراء.

كما أن الباحثين الذين يعملون على اكتساب اللغة الثانية ضمن منهج تحليل المحادثة يهتمون أيضًا بالطريقة التي تكون بها المحادثات "اللغة الثانية" مرئية بطبيعتها للقارئ. وهكذا، فإن أحد التحديات المنهجية التي يواجهها هذا المنهج هو تحديد الوسائل، التي نوضح من خلالها اللهجة الأجنبية في الكتابة الصوتية دون كشف شخصية متعلم اللغة الثانية بأي طريقة. وبوجه عام، لا تُعدل الكتابة الصوتية من أجل تغيير اللهجة الأجنبية، وخاصة إذا لم تؤثر على التفاعل بأي شكل من الأشكال ويتضح من هذا الوصف، أن طريقة استنباط البيانات لتحليل المحادثة أمر شائع في العديد من المناهج المختلفة، ولكن وسائل تحليل تلك المجموعة فريدة من نوعها تمامًا.



الجدول ٤-٢ مثال على أعراف الكتابة الصوتية لتحليل المحادثة (استنادًا إلى ماركي وكاسبر، ٢٠٠٤، ص ٤٩٩-٥٠٠)
هوية المتحدثين

T: معلم L1: متعلم معروف LL: عدد من المتعلمين أو جميعهم يتحدثون معًا.
التعبيرات المتزامنة T : (Yes) حديث متزامن ومتداخل بواسطة اثنين من المتحدثين L2: (Yeh)
فواصل ضمن التعبيرات وبينها توقف لمدة (٠,٣) ثانية
خصائص تقديم الخطاب الارتفاع والتنغيم لا يعتبران سؤالًا بالضرورة. التأكيد الشديد مع وجود تنغيم يعتبران سؤالًا. النقطة تعبر عن وجود تنغيم نهائي. والفاصلة توضح وجود تنغيم منخفض/ مرتفع يعبر عن الاستمرار. go:::d: وجود عمود أو أكثر يوضح طول الصوت السابق وكل عمود إضافي يمثل طول نبرة واحدة. NO: بالحروف الكبيرة توضح وجود ارتفاع في الصوت. علامة درجة التوافق توضح وجود انخفاض في الصوت.
تعقيب على الكتابة الصوتية ((coughs)): وصف شفهي للإجراءات المشار إليها في النص، بما في ذلك الإجراءات غير اللفظية. (radio): تشير الأقواس المفردة إلى بند غير واضح أو محتمل.



المثال ٤-١: الكتابة الصوتية باتباع أعراف تحليل المحادثة (إشيدا Ishida، ٢٠٠٩، ص: ٣٦٠)

الاقتباس رقم (٣): شقيقة مضيفة فريد (FR5، 3/3/2005، 2'11 ")

فريد (FR) وصديقه، غوردون، في منزل أم مضيفة غوردون (GM)

أم مضيفة غوردون تذهب إلى مقر مضيف أخ وأخوات فريد.

بناء على ما سمعت من مضيفة أم فريد بعد الحديث عن مضيف شقيق فريد، تبدأ في الحديث عن واحدة من أخوات فريد لمضيفين (السطر ١).

01 GM: oneesan wa suisu kadokka ni

" الأخت الكبرى (زمن الجملة) سويسرا أو مكان ما في"

02 : iru deshoo.

"تعيش على ما أقترح"

" الأخت الكبرى في سويسرا أو في مكان ما، أليس كذلك؟"

03 (0.7)

04 FR (un n

Yeah

Yeah

05 GM: (musume- san

الابنة

ابنة مضيفة أمك

06 (0.4)

07 FR: soo desu ne

صحيح (ne) اسم موصول

هذا صحيح

08 GM: hnn

Mm

Mm

09 (08)

10 FR: shitte iru

يعرف

أعرف ذلك



المنهج الاجتماعي المعرفي

إن المنهج الاجتماعي الأخير الذي سيُنظر فيه في هذا الفصل هو المنهج الاجتماعي

المعرفي وهو منهج يرتبط في الغالب بدوايت أتكينسون Dwight Atkinson. وكما هو ظاهر من اسمه، فإن المنهج الاجتماعي المعرفي في اكتساب اللغة الثانية يتناول الجوانب الاجتماعية والمعرفية لتعلم اللغة الثانية. غير أن هذه الجوانب الاجتماعية والمعرفية لا توجد بمعزل عن بعضها البعض. وبدلًا من ذلك، فإنها تتفاعل ضمن نظام متكامل يضم العقل والجسم والعالم (أتكينسون Atkinson، ٢٠١١أ). وذلك بسبب العلاقة بين الجانب المعرفي والاجتماعي الذي يشملهما هذا المنهج في هذا الفصل. وإحدى السمات المميزة لهذا المنهج هو تجسيد طبيعة الجانب المعرفي وتوحيده (أتكينسونAtkinson، ٢٠١٠أ، ٢٠١٠ب). والجانب المعرفي المتجسد يعني "ارتباط النشاط المعرفي بالحالات الجسدية والأفعال" (أتكينسون Atkinson، ٢٠١٠أ، ص ٥٩٩'). والجانب المعرفي قابل للتكيف، مما يعني تغيير عمليات التفكير والفكر وتطويرهما لتسهيل التطور والبقاء على قيد الحياة في العالم. ويعد الجانب المعرفي متجسدًا في العالم المادي. ويدعم مثال أتكينسون Atkinson (٢٠١١أ) "الإدراك للقيادة" هذا التأكيد. ويزعم أنه لا يتعين علينا الاعتماد على الجانب المعرفي كثيرا للوصول إلى أقرب سوبر ماركت لأن الطرق والمسالك تقوم بمعظم التوجيه أو "التفكير" بالنسبة لنا. ومن ثم فإن الجانب المعرفي "متكامل وظيفيًّا" مع البيئة المحيطة به، أي إنه موجود في العالم، وليس حصرًا في عقولنا (أتكينسون Atkinson، ٢٠١١أ، ص ١٤٥).وطبقًا لهذا المنهج، فإن الاندماج لا يحدث بين العقل والعالم فحسب، بل بين العقل والجسم أيضًا. إن السلوك الإنساني المتزامن (مثال: أتكينسون،Atkinson ٢٠١٠أ، ٢٠١١أ) والتعلم من خلال التقليد هي أمثلة على التكامل بين العقل والجسم وتساعد على تسهيل التكيف والتعاون في البيئة الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، فلا يُعتقد أن دمج العقل والجسم على مستوى



الفرد موجود على نحوٍ مستقل عما هو موجود في الأفراد الآخرين خلال العمل الاجتماعي المشترك، بل على العكس من ذلك، فالأفراد يتوافقون مع بعضهم البعض. وهذا التوافق أمر أساس لمفهوم الإدراك الاجتماعي، وهو متفاعل وحساس للتغيرات المستمرة في البيئة المادية والاجتماعية. وفي إطار هذا الرأي، فإن الإدراك الاجتماعي يحدث عندما يتوافق الأفراد مع بعضهم البعض من خلال التفاعل. ولا يقتصر هذا التوافق على الجوانب اللغوية للتفاعل، كما قد يكون بموجب نهج ما مثل نظرية التوافق، وإنما يشمل السلوك البدني، مثل الجلسة والإيماءات.

كما أن تصور مفهوم اللغة ومفهوم التعلم يختلفان أيضًا في إطار هذا النهج. إذ يصف أتكينسون Atkinson اللغة على أنها أداة للعمل الاجتماعي (٢٠١١أ، ص ١٤٦). وبعبارة أخرى، فإن اللغة تُستخدم للعمل الاجتماعي (المشترك) وتيسير السلوك البشري والتفاعل وداخل البيئة الاجتماعية المحيطة وداخلها. فاللغة نفسها قابلة للتكيف وتتضمن كلًّا من العناصر اللفظية وغير اللفظية (مثل تعابير الوجه والإيماءات وما إلى ذلك) من الاتصالات. وقد حظيت العناصر غير اللفظية باهتمام متزايد في الأدبيات الاجتماعية المعرفية (على سبيل المثال، كينسبورن وجوردان، ٢٠٠٩ ويو وبالارد وأسلين، ٢٠٠٥ (Kinsbourne & Jordan, 2009; Yu, Ballard, & Aslin, 2005، ويرى الباحثون المرتبطون بذلك أن النشاط غير اللفظي يزيد من تسهيل العمل الاجتماعي التعاوني. فالتعلم يأتي من الحياة، والأفراد يتعلمون باستمرار وببساطة عن طريق المشاركة في أنشطة الحياة. وبعبارة أخرى، يُفهم التعلم على أنه ناتج طبيعي للتفاعل في البيئة الاجتماعية المحيطة. وبتطبيق هذا الفهم عن التعلم على اكتساب اللغة الثانية يعني أن جوانب تعلم اللغة لا يمكن فصلها عن البيئة المحيطة، سواء كانت تلك البيئة هي البيئة المادية لمجتمع اللغة الهدف أم الفصول الدراسية. وبدلًا من ذلك، فإن المتعلمين يشاركون بنشاط في محيط عالم التكيف، ويحدث تعلم اللغة نتيجة للمشاركة في البيئة الاجتماعية (البشرية وغير البشرية) ومواءمتها مع البيئة الاجتماعية.

إن المنهج الاجتماعي المعرفي هو المنهج الأحدث بين كل ما قمنا بتغطيته، وبخلاف

المناهج الأخرى، فيمكن وصفه بأنه لا يزال في مراحله المبكرة من التطور. وقد ركزت البحوث التجريبية حتى الآن على المواءمة alignment (أتكينسون وتشرشل ونيشينو وأوكادا، ٢٠٠٧، وموري وهاياشي، ٢٠٠٦ Atkinson, Churchill, Nishino, & Okada, 2007; Mori & Hayashi, 2006) وعلى استخدام إيماءات التعايش symbiotic gestures (تشرشل وأوكادا ونيشينو وأتكينسون، ٢٠١٠ Churchill, Okada, Nishino, & Atkinson, 2010). وقد قام موري وهاياشي Mori and Hayashi (٢٠٠٦)، بدراسة التفاعلات بين متحدثي اللغة الأولى ومتحدثي اللغة الثانية اليابانية، وبالتحديد دراسة لجدول اجتماع اللغة الذي يمثل إكمالًا لفظيًّا embodied completion أو استخدام الإيماءات لإكمال الكلام الذي ترك بدون اكتمال لفظي. ووجد موري وهاياشي أن استخدام متحدثي اللغة الأولى للإيماءات ساعد على تسهيل التفاهم المتبادل مع المتحدثين باللغة الثانية ذوي الكفاية اللغوية المحدودة في اللغة اليابانية. وقد فُسر استخدام الإيماءات على أنها وسيلة للتكيف مع البيئة الاجتماعية، إذ يمكن أن يحدث التعلم أو التفاهم المتبادل بعد ذلك. وتقدم دراسة أتكينسون وتشرشل ونيشينو وأوكادا Atkinson, Churchill, Nishino, and Okada (٢٠٠٧) أمثلة عدة على فكرة المواءمةفي المنهج الاجتماعي المعرفي. وقد أظهرت تحليلاتهم باستخدام التفاعلات المسجلة على شريط فيديو لجلسات التعليم بين آكو Ako، وهي متعلمة يابانية للغة الإنجليزية تبلغ من العمر ١٤ عامًا، وتومو، خالة ومعلمة أكو Ako، كيف نسقت آكو تصرفاتها (أي الموقف ونظرات العين واللفتات واللفظ، وما إلى ذلك) تجاه تومو وتجاه الأشياء في البيئة المحيطة (غرفة طعام تومو) من أجل أن تكيف نفسها عن كثب بالعالم المادي. ورأى الباحثون أن هذا التوافق ضروري من أجل حدوث نشاط التطور، ومن



ثم، ينبغي أن يُفهم على أنه ضروري لحياة الإنسان. وتستند الدراسة التي أجراها تشرشل church وزملاؤه (٢٠١٠) أيضًا إلى التفاعلات بين متعلمة اللغة الإنجليزية أكو وخالتها ومعلمتها تومو، ولكنها تركز بدلًا من ذلك على استخدام إيماءات التعايش التي كتبتها تومو. وعزا الباحثون تأكيداتهم حول الإيماءات التعايشية إلى عمل غودوين Goodwin (٢٠٠٣)، وعرفوها بأنها "الإشارة والحديث والتوجيه المادي/ الحركة المادية والهياكل المادية للبيئة التي تُستخدم لإنشاء تدقيق المحاور وتنظيم مجالها" (تشرشل church وآخرون، ٢٠١٠، ص ٢٣٦). وبرهنوا على أن تومو استخدمت الإيماءات لجعل القواعد واضحة خلال جلسات التعليم الخصوصية التي حُللت. وتحديدًا، فقد قامت تومو بإيماءة خاصة (دائرة صغيرة بقلمها الرصاصي في الهواء) عند عرض الخيار الصحيح من خيارين يتعلقان بالزمن في مقتبس واحد، وهي إشارة تكررت مع أمثلة أخرى لتكون بمنزلة تلميح لآكو. وذهب الباحثون إلى أن هذه الإيماءات لا تجعل القواعد واضحة فحسب، وإنما تربط أيضا التفاعلات ذات الصلة بالموضوع نفسه (اختيار الزمن في أثناء تمرين القواعد النحوية) لتسهيل مشاركة المتعلم. وبهذا المسح الموجز للأبحاث التي أجريت مؤخرًا في إطار النهج الاجتماعي المعرفي، نرى أن هذا هو الارتباط المقترح بين العالم المادي والإدراك في هذه الحالة، إذ إنها تتعلق باستخدام اللغة واكتسابها، الأمر الذي يجعل النظرية فريدة من نوعها.



طرق البحث والمنهج الاجتماعي المعرفي

إن اهتمام المنهج الاجتماعي المعرفي بالعقل والجسد والتكامل العالمي أدى إلى وجوب تضمين جميع التفاعلات والأدوات ذات الصلة (المادية والرمزية) في تصميم البحث. وقد استخدمت الدراسات الأولى والدراسات الرائدة التي أجريت في هذا الإطار (مثل دراسة أتكينسون وآخرون، ٢٠٠٧ وتشرشل وآخرون، ٢٠١٠ Atkinson et al., 2007; Churchill et al., 2010) تفاعلات مسجلة على شرائط فيديو لالتقاط مستوى التفاصيل اللازمة لتفسير المواءمة واستخدام الإيماءات التعايشية. وكجزء من التحليل، فإن الباحثين يميلون إلى تضمين لقطات فيديو لمرافقة نوعيات الكلام. كما يدرس الباحثون أيضًا جميع الأدوات المشاركة في التفاعلات، بما في ذلك أوراق العمل وأقلام الرصاص، فضلًا عن كيفية تفاعل المشاركين مع هذه الأدوات واستخدامها في أثناء إكمال المهام أو التفاعلات. ولأن هذا مجال جديد، فمن المرجح أن أساليب البحث المستخدمة سوف تستمر في التطوير والاستفادة من التكنولوجيات النامية لالتقاط مجموعة كاملة من السلوكيات التي يُعتقد أنها ذات صلة بالإدراك.

ومن أجل تسجيل التفاصيل في التفاعل المنطوق، فإن الدراسات التي تعتمد منهجًا اجتماعيًا إدراكيًا تستخدم أيضًا وغالبًا الأدوات التحليلية التي طُورت في تحليل المحادثة. ونُنهي هذا القسم بالمثال ٤-٢، الذي يُظهر أول ثلاثة أسطر من المقتطف الأول من دراسة موري وهاياشي Mori and Hayashi (٢٠٠٦، ص ٢٠١-٢٠٢). ويوضح المثال أعراف الكتابة الصوتية لتحليل المحادثة جنبًا إلى جنب مع دلائل الإيماءات التي رافقت الجوانب اللغوية للتفاعل.



مثال ٤-٢: مقتطف من موري وهاياشي (٢٠٠٦)

Toru: nanode:: (1.0) hurui:: (.) kuruma wa:: (0.2)
سيارة قديمة جدًّا (زمن الجملة)
nedan ga:: [(0.4)-٢
السعرSP
الحركات تفتح اليد اليمنى إلى أسفل على نحو متكرر، بينما يحدق باهتمام إلى ألان (الشكل ١).
‘So::, (1.0) as for o::ld (.) ca::rs, (0.2)أسعارهم: (يتبع بإيماءة اليد).
ألان: (بينما يومئ برأسه عدة مرات ويومئ دايفيد أيضا u: nأنا أرى).

الخلاصة

يهدف هذا الفصل إلى تقديم لمحة عامة عن النهج الأكثر انتشارًا وواعدة، أو تأسيسية لتعلم اللغة كظاهرة اجتماعية. والعامل المشترك لهذه النظريات أو المنهج هو وجهة نظرها بأن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالمتعلم وسياق التعلم تلعب دورًا في تعلم اللغة. وعلى نحوٍ محدد، فإن كل النظريات التي استُعرضت هنا تصور استخدام اللغة وأنشطة تعلم اللغة التي تتأثر بشدة بالسياق الذي تحدث فيه التفاعلات. ولأنهم يتقاسمون بعض الافتراضات ويختلفون في حالات أخرى، فإننا نقدم ملخصًا لهذه النظريات في الجدول ٤-٣. ويقدم الجدول وصفًا موجزًا لما يراه كل منهج من هذه المناهج وكيفية تحديدها، كما أنه يتناول ما إذا كان تعلم اللغة (وأحيانًا كيفية تعلم اللغة) ضمن ذلك المنهج المحدد. وأخيرًا، فنحن نوضح ما إذا كان هناك بحث ما حتى تاريخي على اكتساب اللغة الثانية من الكفاءة الاجتماعية اللغوية. وحتى في الحالات التي يكون فيها الجواب سلبيًا على هذا السؤال الأخير، فقد أُدرجت تلك النُهُج لأنها تُبشر بالتوسع في هذا المجال في المستقبل.



تقييم المناهج الاجتماعية

يحدد الجدول ٤-٣ الإسهامات الفردية لكل من النظريات المستعرضة في الفصل الحالي. ومع ذلك، فإن أول الآثار المترتبة على هذه المجموعة وأهمها من العمل هو أن تعلم اللغة لا يقتصر على قواعد اللغة الثانية أو على التأثيرات اللغوية على عملية تعلم لغة ثانية. وبدلًا من ذلك، يتعين على الباحثين الاعتراف بأن استخدام اللغة يحدث في سياق اجتماعي، وأن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية تؤثر في عملية تعلم أي لغة ثانية. وتختلف تلك الخصائص التي تميز تلك العوامل من منهج إلى آخر، ولكن في صميم كل منهج هناك دور يلعب في السياق التفاعلي والاجتماعي في عملية تعلم أي لغة. ومن الآثار المهمة لهذه المجموعة من العمل هو أن البحث في اكتساب اللغة الثانية سوف يستفيد من النظر بتمعن إلى الأفراد أكثر من التركيز الحصري على المجموعات. ويرجع ذلك إلى اختلاف تجارب الأفراد وأي تفسير يميز دور السياق في اكتساب اللغة الثانية عليه أن يمتلك آلية لتقييم التغير والطبيعة الفردية لهذه السياقات.

ويحدد هذا الفصل بعض الخصائص المعينة للبحث التي لن تتوسع لتشمل المناهج المستعرضة لاحقًا في هذا الكتاب. وعلى سبيل المثال، فإن هذه المنهج فريد من نوعه في تركيزه على الممارسات والسلوكيات (الثقافية أو غيرها) التي ترتبط باستخدام اللغة ولكن هذه المناهج تمتد إلى أبعد من النظام اللغوي. ومن النادر أن نرى تفسيرًا للأعراف أو الممارسات الثقافية في مناهج أخرى، حتى تلك النُهُج التي تقر بدور ما للعوامل الاجتماعية في استخدام اللغة وتعلمها. وهناك فرقٌ بارز آخر، على الرغم من أنه ينطبق بدرجات متفاوتة على النظريات الموصوفة في الفصل الحالي، وهو الاهتمام المتواضع بالتفاصيل اللغوية التي تتعلق بتطوير المكونات الاجتماعية. على سبيل المثال، فإن



الغرض العام من تحليل النظريات المستعرضة في هذا الفصل ليس من أجل تفصيل الأسلوب الذي تتغير به القواعد النحوية بمرور الوقت. في حين أنه يُنظر إلى التطوير بشكل كلي غالبًا، ويمكن تعريف النجاح استنادًا إلى الفاعلية الزائدة في التفاعلات أو حتى عن طريق الوصول إلى التفاعلات بشكل أكبر. وبصرف النظر عن نوع هذا الاختلاف، ومع ذلك، فليس هناك فجوة اجتماعية إدراكية واضحة. وتتعامل "النظريات الاجتماعية" الواردة في هذا الفصل مع القواعد الذهنية ومع الإدراك و–هلم جرا–. وبعبارة أخرى، فهذه ليست نظريات "اجتماعية" بحتة، بل هي نظريات تبرز أهمية الجانب الاجتماعي للإدراك social side of cognition واستخدام وتعلم اللغة. وأثناء مواصلتنا للمناقشة في الفصل الخامس، فسوف نرى أن المناهج "المعرفية" التي نستعرضها تُختار بعناية لأنها تشكل جزءًا من العوامل الاجتماعية في استخدام وتعلم اللغة. وسنرى أن الانقسام الاجتماعي المعرفي لا يفسر بشكل صحيح مجموعة الأساليب النظرية لدراسة اللغة. وفي الواقع، فنحن سوف نبرهن في النهاية على أن أكثر النظريات فاعلية هي تلك التي تفسر تمامًا كلًا من الجوانب المعرفية والاجتماعية لاكتساب اللغة.

الجدول ٤–٣ ملخص للمناهج الاجتماعية في تعليم اللغة			
الكفاية اللغوية	العوامل الاجتماعية التي تمت مراعاتها	تعلم اللغة الثانية	الأنموذج/النظرية/ المنهج

الاجتماعية التي تم قياسها			
نعم	العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالمتعلم السياق الاجتماعي الحضاري والتاريخي لمجتمع اللغة الهدف	دمج العوامل الاجتماعية والنفسية المؤدية إلى المثاقفة ومن ثم إلى تعلم اللغة	أنموذج المثاقفة
نعم	الخصائص الاجتماعية للمتعلم ومحاوره/محاورها.	ليس هناك تعلم	نظرية التكيف الخطابي
نعم	الفروق الفردية بين المتعلمين (فيما يتعلق بتوثيق الأداء الكلامي المتنوع). خصائص المهمة الكلامية.	ليس هناك نظرية للتعلم، ولكن مزيدا من تنظيم الذات في اللغة الثانية ومنسجما مع التطور	النظرية الاجتماعية الحضارية

ليس	الخصائص	اكتساب (حيازة)	منهج الهوية



هناك بحوث ذات صلة حتى الآن	الاجتماعية (الديناميكية) للمتعلم ومحاوره أو محاورها، التركيب الاجتماعي والحضاري والتاريخي لسياق التعلم.	التدريبات الاجتماعية الحضارية	
نعم	هويات المتعلمين وذاتيتهم وخصائص المجتمع وأعضاؤه الذين يتواصل معهم المتعلم.	يتحقق بواسطة العوامل الاجتماعية وخصائص سياق التعلم، يقيس التطور اللغوي وغيرها من أشكال المعرفة (الحضارية والإيديولوجية.. إلخ.	منهج المخالطة الاجتماعية
نعم	مشاركة المتعلم في التفاعل الاجتماعي، هويات المتعلمين، خصائص سياق التفاعل.	ظهور مشاركة تفاعلية باستخدام مصادر نحوية في اللغة الثانية	منهج تحليل المحادثة
ليس هناك بحوث ذات صلة حتى الآن	مواءمة اجتماعية معرفية بين المشاركين والعوامل الخارجية الأخرى لأحداث الكلام في اللغة الثانية.	عملية تكيف طبيعي للمواءمة البيئية (Atkinson, 2011a, p. 144)	المنهج الاجتماعي المعرفي



قراءة إضافية

a. Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth

and Wagner .(١٩٩٧)Modern Language Journal, 91, 863–876...

b. Culhane, S. (2004). An intercultural interaction Attitude in second language acquisition . Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1 (1), 50–61.

c. Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars (pp. 325–344). Mahwah, NJ: Erlbaum.

d. Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2003). Coping with high imposition requests: High vs. low profi ciency EFL students in Japan. In A. Martيnez, E. Usَ Juan, & A. Fernلndez (Eds.), Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching (pp. 161–184). Castellon, Spain: Servei de Publicacions de la Universitat

Jaume I.

e. Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. TESOL Quarterly, 35, 307–322.



– الفهم والتطبيق

أ– الفهم:

١–ما محور المناهج المعرفية، وكيف تختلف المناهج الاجتماعية؟

٢ –ما الاختلال الذي لاحظه فيرث وواقنرFirth and Wagner (١٩٩٧)؟

٣–في نموذج التبادل الثقافي، ما العوامل التي لها تأثير في المسافة الاجتماعية؟

٤–ما الذي تسعى نظرية التكيف الخطابي إلى توضيحه؟

٥–كيف تختلف المماثلة أو المخالفة؟

٦–ما نوع المهمة التي تستخدم عادة في منهج نظرية التكيف الخطابي؟

٧–ما التغيرات التي طرأت على النظرية السابقة التي أثبتتها نظرية التكيف الخطابي؟

٨–كيف تصور النظرية الاجتماعية الثقافية النشاط العقلي؟

٩–ما مفهوم الدعائم؟

١٠–ما الذي يحاول التقييم الديناميكي قياسه؟

١١–عند تطبيقها على تعلم اللغة الثانية، ما الفرضية المركزية للمخالطة الاجتماعية اللغوية؟

١٢ –ما المبادئ الأساس في منهج الهوية، وما الدور الذي تلعبه المجتمعات المتخيلة ؟

١٣–في إطار المنهج الاجتماعي المعرفي، ما وظيفة اللغة؟

ب–التطبيق

١–الآن بعد أن قرأت عن مناهج دراسة اللغة كظاهرة اجتماعية، فأي المناهج يبدو أكثر ملاءمة لك، ما جوانبها التي تبدو منطقية بالنسبة لك، ما الذي يشرحه المنهج الذي اخترته ولا تشرحه النُهج الأخرى؟

٢–حدد على الأقل ثلاث نقاط ضعف في أنموذج المثاقفة. بعد ذلك، اسرد على الأقل طريقتين على أن المناهج اللاحقة قد راعت عوامل إضافية في التعامل مع اللغة كظاهرة اجتماعية.



٣–مجموعة التماسك هي واحدة من العوامل المعروفة للتأثير في المسافة الاجتماعية. فكر في مجموعات تعرفهم من الأشخاص يكون لديهم روابط وثيقة (مثل عائلة أو مجموعة من الأصدقاء أو فريق أو زملاء عمل، وما إلى ذلك). هل هناك جوانب متشابهة في لغة أعضاء المجموعة؟ ما

الخصائص اللغوية التي لاحظتها، هل ترى دور العوامل الاجتماعية الأخرى التي تسهم في أوجه التشابه اللغوية، ما العوامل الاجتماعية الأخرى التي تبرز في هذا الصدد؟

٤-لقد رأيت أمثلة من البحوث التي تتناول البيانات باستخدام أساليب المحادثة التحليلية. استخدم برنامج يوتيوب، واحصل على مقطع مدته ستون ثانية من الحوار لأحد المشاهد المفضلة لديك من فيلم أو برنامج تلفزيوني. قم بكتابة الحوار كتابة صوتية، مع التأكد من توضيح: (١) الوقفات، (٢) التداخل، (٣) ارتفاعات النغمة الصوتية وانخفاضاتها، (٤) تبادل الأدوار (من يتكلم). بعد ذلك، قم بوصف سياقات فترات التوقف المؤقت. لماذا تعتقد أن المتكلم قد توقف مؤقتًا، ما تأثير فعل ذلك، في أي سياق يحدث التداخل، ماذا يعني ارتفاع أو انخفاض نغمة الصوت، ما الأدلة التي تراها في الكتابة الصوتية لأحد المتكلمين على أنه فهم ما قاله المتكلم الآخر؟

ملحوظات

١.هذا العامل مبني على مفهوم الاعتزاز باللغة language ego التي طورها قيورا وآخرون Guiora et al (١٩٧٢) لتوضيح المستويات المختلفة للنجاح في اكتساب نطق في اللغة الثانية قريب من أهل اللغة.

٢. انظر مقدمة Beebe and Giles (١٩٨٤) لعرض موجز للاختلافات النظرية والمنهجية في علم النفس الاجتماعي واللغويات الاجتماعية.



الفصل الخامس

المناهج المعرفية الخاصة بدراسة اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية





بدأنا في الفصل الرابع بتناول ما يسمى التقسيم المعرفي الاجتماعي social-cognitive divide مع تناول النظريات الاجتماعية التي تبحث في سياق التعلم والعوامل الخارجية الخاصة بالمتعلم التي قد يكون لها تأثير في التعلم والنظريات المعرفية التي تركز حصريا على الأنشطة العقلية والتراكيب اللغوية المخزنة في عقل المتعلم. ورأينا بالفعل أن هناك عددًا من النظريات تفسر كلًا من التراكيب اللغوية داخل عقل المتعلم وأثر العوامل الاجتماعية الخارجية للمتعلم في تطوير اللغة ومن ثَمّ، فإن المناهج الواردة في هذا الفصل لا ينبغي أخذها على أنها تناقض تلك التي استعرضها الفصل الرابع. وفي الواقع، ففي بعض الحالات يمكن للمرء القول بأن أي منهج قد يكون مناسبًا بشكلٍ متساوٍ لأيٍّ من الفصلين. وعلى الرغم من ذلك فإن ما تشترك فيه تلك النظريات الواردة في هذا الفصل، هو تركيزها على الأنشطة العقليةأو الإدراك. وربما تدرس البحوث المتعلقة بالإدراك المعرفة اللغوية أو كيفية نشوء هذه المعرفة، أو كيف يحدث تخزينها واستعمالها. ومع ذلك، فإن هذه المجموعة من الأبحاث تتناقض مع تلك النظريات التي تعتقد أن اللغة أو المعرفة اللغوية تُبنى بشكل مشترك في العالم من خلال التفاعل الاجتماعي حصريًا، بدلًا من حدوثها من خلال النشاط العقلي الفردي.

أمثلة على المناهج المعرفية الخاصة باكتساب اللغة الثانية

هناك، بلا شك، مجموعة واسعة من المناهج المعرفية للغة المستخدمة حاليًا في البحوث الخاصة باكتساب اللغة. كما أن بعض هذه المناهج موجودة منذ عدة سنوات وبعضها الآخر جديد نسبيًا. بالإضافة إلى ذلك، فإن تلك المناهج تختلف اختلافًا واسعًا في التراكيب اللغوية التي يعتقدون أن اللغة تتشكل بها في العقل، ومن ثم، الطريقة التي بُنيت بها هذه التراكيب أو طريقة تغيرها خلال عملية الاكتساب. وبالنظر إلى عددها وتنوعها، فمن غير الممكن إدراج أي منهج معرفي للغة في الكتاب الحالي. وبدلًا من ذلك، فإن المناهج التي يستعرضها هذا الفصل الحالي هي تلك التي يبدو أن لديها أكبر قدر من الاهتمام بالتنوع اللغوي الاجتماعي ومعالجته أيضًا بطريقة ما. ونتيجة للأعمال الخاصة باختلاف اللغة الثانية في كلٍ من هذه المناهج، فهي أيضًا جيدة

لاستكشاف اكتساب اللغة الثانية الخاصة بالكفاية اللغوية الاجتماعية.

نظرية الأفضلية Optimality Theory

إن أول المناهج المعرفية التي ستستعرض هنا هو نموذج اللغة القائم على أساس القواعد النحوية التوليدية. والقواعد النحوية التوليدية هي نظام يولّد بنى سطحية surface forms من البنى التحتية underlying representations. وقد استخدمت النماذج المبكرة للنحوية التوليدية (على سبيل المثال، تشومسكي & هالي، ١٩٦٨؛ تشومسكي & لاسنيك، 1977Chomsky & Halle, 1968; Chomsky & Lasnik, 1977) قواعد لشرح النماذج التي قد تحدث بلغة معينة أو للتنبؤ بها. وبعبارة أخرى، فقد كان من المتوقع أن تؤدي البنى التحتية إلى مجموعة محددة من النتائج المحتملة التي يمكن مقارنتها لغويًا. ومع ذلك، فإن أحد المشاكل التي نشأت هو أن هذه القواعد قد خولفت في الغالب بسبب بعض القيود الموجودة مسبقًا على البنى الفوقية أو المخرجات في لغة معينة. وهكذا، فقد كانت أهمية القيود واضحة في هذه المرحلة المبكرة، ولكن لم تكن هناك الوسيلة التي يمكن بها وضع نماذج لها نظريًا وتفسيرها عن طريق مقارنتها لغويًا. وقد قدمت هذه المعضلة الدافع الأساس لتطوير نظرية الأفضلية، التي اقترحها أصلًا آلان برنس وبول سمولنسكيAlan Prince and Paumolenskl Syفي أوائل التسعينيات (برينس &سمولنسكي، ١٩٩٧، ٢٠٠٨ [١٩٩٣] ,Prince & Smolensky (1997, 2008[1993]).

ونظرية الأفضلية هي طريقة قائمة على القيد الخاص بالتحليل اللغوي المعياري؛ إذ تعمل النظرية باستخدام أربعة مكونات أساس. وتشمل هذه المكونات المولد generator الذي يولد جميع الاحتمالات أو الصيغ الخارجة output forms لنطق معين. ويختار المقيم evaluator شكل المخرج الواحد single output الذي يطابق



الشكل الفعلي للقواعد من هذه القائمة الخاصة بالمرشحين المحتملين. وتستند عملية الاختيار على سلسلة من القيود، مما يضمن عدم مخالفة الإخراج لنوعين من القيود. وتُعرف المجموعة الأولى من القيود "بقيود الوسم" markedness constraints، التي تتطلب أن يكون الناتج جيد الصياغة وفقًا للقواعد اللغوية الكلية linguistic universals. وتُعرف المجموعة الثانية من القيود "بقيود الوفاء faithfulness constraints" وتنص على أن الناتج الذي يختاره المقيم يجب أن يشبه المدخلات إلى أقصى حد ممكن. وبعبارة أخرى، فإنه يجب على المقيم الحفاظ على أقوى ارتباط ممكن بين المدخلات والمخرجات. والمكون النهائي لكل قواعد اللغة هو المفردات المعجمية، التي تملأ بنية التراكيب المختارة.

وتتبنى نظرية الأفضلية خضوع القواعد النحوية الذهنية للمبادئ الكلية universal principles من خلال الادعاء بأن المولد والمقيم، وجميع القيود موجودة في القواعد الخاصة بكل لغة. وبعبارة أخرى، فإن العملية التي من خلالها يولّد مرشحو الإخراج هي العملية نفسها لجميع اللغات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن كل قيد موجود في القواعد الخاصة بكل لغة. ومن أجل التعرف على الاختلافات في مختلف النماذج الفوقية في جميع اللغات، فقد ادعى أصحاب نظرية الأفضلية بأن الاختلافات الناتجة عن مقارنة اللغات يُتعرف عليها تمامًا عن طريق الاختلافات في رتبة القيد. ويهدف المقيم في جوهره إلى تفضيل مخالفات القيود الأقل مرتبة من أجل تعويض قصور القيود الأعلى مرتبة والاختلافات في الترتيب الذي تصنف فيه القيود من لغة إلى أخرى والذي يفسر الاختلافات في النماذج الفوقية. ويتضمن الجدول ٥-١ وصفًا للمكونات الأساس لنظرية الأفضلية (الوصف مأخوذ من مكارثي، ٢٠٠٧.(McCarthy, 2007).

ومن أجل الحصول على الطريقة التي تعمل بها آلية الاختيار، دعنا نضرب مثالًا مبسطًا للغاية يستند فقط إلى اثنين من القيود المحتملة. ينص القيد الأول على أن المقطع الذي يبدأ بحرف ساكن واحد فقط أفضل من المقطع الذي يبدأ بحرفين من الحروف الساكنة (حد موسوم markedness constraint). وينص القيد الثاني على وجوب

تشابه بداية المخرج إلى حد كبير مع بداية المدخل (قيود الوفاء ولأن هذه القيود عالمية universal (أي موجودة في جميع اللغات)، فإن المولد سوف ينتج احتمالات تنسجم مع كلا النوعين ومع الأنواع التي تخالفهما. وفي اللغة التي يكون فيها هذا القيد الموسوم ذا مرتبة أعلى من قيد الوفاء، قد يظهر المرشح الأمثل زيادة في وسط الكلمة (أي إضافة حرف علة، في هذه الحالة لغرض تفكيك مجموعة الصوامت). وعلى سبيل المثال، فإنه يمكن استخدام حرف العلة لتقسيم حرفين ساكنين في الإدخال في أي لغة لا يمكن السماح فيها ببدايات معقدة، مما يؤدي إلى إنتاج مقطعين من الصيغة الساكنة + حرف العلة في وسط الكلمة (على سبيل المثال، su-ki في كلمة "ski" تزحلق باللغة اليابانية).



الجدول ٥–١ العناصر الأساس لنظرية الأفضلية	
المولد (GEN)	المكون العامل: يشكل مجموعة من نماذج الإخراج المرشحة التي تحيد عن المدخلات بطرق مختلفة.
المقيم (EVAL)	مكون القيد: وهو مكون يختار عضوًا في مجموعة من نماذج الإخراج المرشحة ليكون هو الناتج الفعلي للقواعد.
مجموعة القيد (CON)	مكون القيد: وهو مكون يتكون من قيود موسومة وقيود الوفاء.
المفردات المعجمية	مجموعة تتكون من جميع المدخلات في القواعد.

ولن يكون هناك أي مخرجات في أي لغة يكون فيها قيد الوفاء ذا مرتبة أعلى، لأن البداية سوف تشبه المدخلات بشكل وثيق. ويظهر هذا التباين في الجدول2-5.

ومن الواضح أن المثال الوارد في الجدول2-5 مبسط بشكل كبير، وسيكون هناك عدد من القيود في القواعد الحقيقية الخاصة بنظرية الأفضلية، وكلها مصنفة وتعمل في الوقت نفسه. بالإضافة إلى ذلك، سيكون هناك ناتجان أو أكثر من النواتج المحتملة عن قواعد اللغة. ومع ذلك، فإن المثال يفسر كيفية تغير رتبة زوج واحد من القيود التي يمكنها أن تفسر الاختلافات بين اللغات. وما يجعل هذه النظرية أكثر جاذبية هو قدرتها على معالجة الاختلاف (راجع كويتزي & باتر، ٢٠١١ Coetzee & Pater, 2011) من خلال السماح لقيدين في الحصول على رتب متشابهة أو من خلال السماح بتغير رتب القيود. وبهذا المعنى يُحافظ على وظيفة النموذج حتى عند النظر في التراكيب المتنوعة داخل اللغات.

وبالانتقال إلى مناقشة اللغات الثانية، فقد تطور منهج نظرية الأفضلية لتعلم اللغة

الثانية، مما يضع قيودًا في صميم قواعد اللغة الثانية. وكما أن الاختلافات بين اللغات يمكن أن يعزى إليها اختلاف تصنيف القيود، فإن عملية اكتساب قواعد جديدة في أي لغة ثانية أيضًا يمكن أن تكون كذلك. وتكمن مهمة متعلم اللغة الثانية في أن عليه تغيير تصنيفه أو تصنيفها للقيود لكي تطابق القيد الخاص بتصنيف اللغة الثانية. ويمكن تشبيه التطور في أي لغة ثانية بعملية ضبط أو إعادة تصنيف للقيود لكي تتطابق مخرجات المرء الخاصة مع المدخلات المتاحة بأفضل شكل ممكن (أي اللغة التي يتعرض لها المتعلم). وتنتهي عملية التطور عندما يرى المتعلم مطابقة ناجحة لمخرجاته أو مخرجاتها الخاصة لإدخالها في اللغة الثانية، أو عندما لم يعد يضبط تصنيف قيوده أو قيودها الخاصة لتتطابق مع قيود اللغة الثانية (راجع تيزار & سمولنسكي، ١٩٩٣) (cf. Tesar & Smolensky, وما يجعل هذا المنهج أكثر جاذبية من حيث بساطته هو أن التغييرات في تصنيف القيد قد تحدث فقط في اتجاه واحد. وقد تُقلل القيود فقط. وهذا الأمر مهم لأنه يربط اكتساب اللغة بالأدلة في المدخلات: فقد يقلل المتعلمون رتبة قيد معين من أجل إظهار المخالفة الظاهرة في النموذج السطحي عند مواجهة مثال مضاد لأي تصنيف قائم في المدخلات. وإذا عدنا إلى مثالنا المبسط للغاية في الجدول ٥-٢، فقد نتوقع أن المتحدث الأصلي للغة B(على غرار اللغة اليابانية) الذي يكتسب اللغة A (على غرار اللغة الإنجليزية) قد يكون عليه التقليل من قيود البدايات المعقدة من أجل إنتاج البدايات المعقدة الشائعة في اللغة الإنجليزية.



الجدول ٥-٢ مثال على كيفية تصنيف القيد المسؤول عن الاختلافات الناتجة من مقارنة اللغات			
	رتب القيد	المدخلات	المخرجات
اللغة أ	يجب أن تتساوى البدايات في المخرجات مع البدايات في المدخلات مع تجنب البدايات المعقدة.	be-la	be-la
اللغة ب	تجنب البدايات المعقدة. يجب أن تتساوى البدايات في المخرجات مع البدايات في المدخلات.	be-la	be-la

وقد أُجريت بحوث في إطار نظرية الأفضلية على مجموعة متنوعة من تراكيب اللغة الثانية في لغات عدة. وبعض الأعمال المبكرة على تطبيق نظرية الأفضلية في اكتساب اللغة الثانية كانت تركز في الواقع على بنية مقطع اللغة الثانية. إذ درس هانسن-بهات وبهات Hancin-Bhatt and Bhatt (١٩٩٧) الصعوبات التي واجهها متعلمو اللغة الإنجليزية كلغة ثانية من المتحدثين بالإسبانية والناطقين باليابانية في البدايات المعقدة والمقاطع الختامية باللغة الإنجليزية (على سبيل المثال، / tr/ في بداية الكلمة والحروف الساكنة في نهاية الكلمة، على التوالي). وباستخدام تحليل نظرية الأفضلية، تمكن المؤلفون من تفسير النتائج التطورية والتحويلية إلى ما وراء معدلات الخطأ القياسية standard error rates، مما يبين كيفية تأثير تصنيفات قيود اللغة المحددة على الثبات المتباين لبدايات اللغة الإنجليزية المعقدة (فقد حذف المتعلمون الإسبانيون الحروف التي تنتج من إعاقة خروج الهواء في حين حذف المتعلمون اليابانيون الحروف الصوامت). ووجد الباحثون أيضًا أن كلتا المجموعتين من المتعلمين كانوا أكثر عرضة لزيادة البدايات وحذف المقاطع الختامية، وكانوا قادرين على تفسير هذه الظواهر من خلال تصنيف القيد. وفي



دراسة ذات صلة بمتعلمين تايلانديين، وجد هانسين-بهات Hancin-Bhatt and Bhatt (٢٠٠٠) تأثيرات مماثلة لتصنيفات قيد اللغة المحدد في منتج لغتهم الثانية، اللغة الإنجليزية. وقد اختلف الاستبدال في المقاطع النهائية البسيطة غير المرخص بها في اللغة التايلاندية بشكل أكثر ترابطًا من حيث التصنيفات المحلية: أي أن الاستبدال تضمن اختلافات أكثر شيوعًا في السمات [الحروف التي تُنطق نتيجة احتكاك الهواء بالتجويف الفموي] و [الحروف التي تُنطق عن طريق خروج الهواء من الفم] بدلًا من نطق الصوت المستهدف.

وفي الحقيقة، فإن دراسات علم الأصوات والنظام الصوتي الخاص باللغة الثانية سائدة تمامًا في منهج نظرية الأفضلية. وعلى وجه الخصوص، فقد كان هناك عمل ممتاز أُجري على عمليات التبسيط (مثل بروزيلو وتشن ووانغ، ١٩٩٨ Chen, & Wang, 1998) والاستبدال substitution (على سبيل المثال، لومباردي ,Lombardi، ٢٠٠٣). وشملت هذه الدراسات متعلمين من خلفيات لغوية واسعة ومتنوعة في اللغة الأولى (على سبيل المثال، الماندرية والروسية واليابانية)، وتعمل هذه الدراسات على تحديد مجالات الصعوبة في نطق اللغة الثانية، فضلًا عن القوة التفسيرية للتحليل القائم على القيد explanatory power of a constraint-based analysis. وعلى الرغم من محدودية هذا المنهج إلى حد ما، فقد طُبق أيضًا على التراكيب في اللغة الثانية (إكمان، ٢٠٠٤، ولافوند وهايز وبهات، ٢٠٠١، وناجي وهيب، ١٩٩٨، وسبيس، ٢٠٠١ Eckman, 2004; LaFond, (Hayes, & Bhatt, 2001; Nagy &Heap, 1998; Speas, 2001). وبغض النظر عن قواعد اللغة التي دُرست، فقد استخدم الباحثون العاملون في إطار نظرية الأفضلية نتائجهم لتقديم الدعم لنموذج قائم على القيد للتحليل اللغوي الرسمي constraint-based model of formal linguistic analysis.



طرق البحث ونظرية الأفضلية

لا يقتصر منهج استنباط البيانات data elicitation approach في إطار نظرية لأفضلية على أسلوب معين، ولكن في الواقع، فإن الأسلوب الذي تُحلل به البيانات اللغوية يعد أكثر تميزًا. وقد تطبق هذه الطريقة على البيانات الشفهية، والأحكام النحوية grammaticality judgments، وما إلى ذلك، ولكن الهدف المشترك في مختلف الدراسات هو استخدام مفهوم تصنيف القيد لشرح سبب اختيار ناتج معين من قبل المقيم بلغة معينة، ويحدث ذلك أحيانًا بالمقارنة مع لغة أخرى وأحيانًا عن طريق محاولة فهم قواعد اللغة الواحدة. ولتوضيح ذلك، نستخدم تحليل لومباردي Lombardi (٢٠٠٣) الخاص بتحليل الاستبدال analysis of substitutions الذي يحدث في إنتاج المفردات التي تخرج من بين الأسنان باللغة الإنجليزية من قبل المتعلمين الروس واليابانيين الناطقين باللغة الأولى التي لا تحتوي على هذا الجزء في المخزون الصوتي الخاص بهم. ولاحظت لومباردي Lombardi استبدال بعض المتعلمين /s/ محل / th / (الصوت ثا) (على وجه الخصوص المتعلمين اليابانيين)، في حين أن البعض الآخر قد يستبدل /t/ محل / th / (الصوت ذا) (المتعلمين الروس). واستخدم لومباردي Lombardi تحليل نظرية الأفضلية لتفسير هذا الاختلاف بين مجموعات المتعلمين.

وتوجد ثلاثة قيود على المرء فهمها من أجل متابعة تحليلها. والقيدان الأولان هما قيود موسومة، أحدهما يشير إلى أن الأصوات الاحتكاكية fricativesتكون أكثر وسمًا من الأصوات الانفجارية الوقفية stops، والثاني ينص على أن الأصوات الأسنانية الاحتكاكية interdental fricative غير موجودة في المخزون اللغوي. أما القيد الثالث فهو قيد الوفاء ويتطلب مساواة طريقة التعبير في المدخلات لطريقة التعبير في المخرجات. ويتضمن الجدول ٥-٣ موجزًا لهذه القيود الثلاثة والترميز المستخدم للدلالة عليها. ويفسر لومباردي Lombardi (٢٠٠٣) عن طريق الاستفادة من القيود الواردة في الجدول ٥-٣، أنه في حين أن اللغة المستهدفة من شأنها تصنيف القيد الموسوم بأن الأصوات الأسنانية الاحتكاكية غير موجودة (مثل الصوت ثاء) بشكل أقل من قيد الوفاء (Ident Manner

طريقة التعرف)، وأن المتعلمين الذين ينطقون هذا الصوت من شأنهم تصنيف القيد الموسوم تصنيفًا أكبر من قيد الوفاء، مما يؤدي إلى استبدال ذلك الجزء. ومن ثم، فإن الاكتساب سيكون ممثلًا بخفض رتبة القيد (مما يجعل القيد الخاص بنطق حرف (ثاء) أقل أهمية) وإنتاج ذلك الصوت في نهاية المطاف. والأكثر من ذلك، هو أن لومباردي Lombardi كانت قادرة على تفسير سبب قيام بعض المتعلمين بنوع واحد من الاستبدال، وقيام البعض الآخر بنوع مختلف. وبصفة خاصة، فقد افترضت أن المتعلمين الذين يستبدلون / حرف الثاء / بحرف [t] لديهم لغة أولى تلتزم بالقيود الموسومة * [stop] *>> [cont].

الجدول ٥-٣ موجز القيود ذات الصلة بدراسة لومباردي (٢٠٠٣)	
*[cont] >> *[stop]	القيد الموسوم: تكون الأصوات الاحتكاكية (المتواصلة) أكثر وسمًا من الأصوات الانفجارية.
الصوت (ثاء)	القيد الموسوم: تكون الأصوات الأسنانية الاحتكاكية غير موجودة في المخزون اللغوي.
أسلوب التعريف Ident Manner	قيد الوفاء عن المدخلات والمخرجات: تتساوى فيه طريقة التعبير.

وبعبارة أخرى، فإنه نظرًا لأن الأصوات الاحتكاكية تكون أكثر وسمًا من الأصوات الانفجارية في هذه اللغة، فإن المتعلم يستبدل الحرف الانفجاري [t] في الإنجليزية بالصوت/ ذا /. وفي المقابل، فإن المتعلمين الذين يستبدلون الصوت / ثا / في اللغة الإنجليزية بالصوت [s] لديهم اللغة الأولى التي "تفجر" قيود الوفاء في سمات عناصرها، ومن ثم فهو يختار الإخراج الذي لا ينتهك قيد الوفاء بتلك السمات. وبعبارة أخرى، فإن قيد الوفاء يحدد الهوية Ident Manner (أي يحافظ على طريقة التعبير) ويمكن تقسيمه إلى قيدي وفاء هما Identcont (preserve the continuant feature) الحفاظ على السمة المستمرة) و Identstop (الحفاظ على سمة الإيقاف preserve the stop feature). وهكذا، فإن الحفاظ على السمة المستمرة (cont) والحفاظ على سمة الإيقاف (stop) هي سمات "الأسلوب features of Manner". وفي حالة هذه المجموعة الثانية من المتعلمين، فقد أُختير الحرف [s] كبديل لحرف / تا / لأنه لا ينتهك سمة الحفاظ على الاستمرارية في النطق، ويصنف في الرتبة المذكورة أعلاه. ونلخص في الجدول ٥-٤ خصائص الهدف فضلًا عن إستراتيجيتين من إستراتيجيات الاستبدال المختلفة للمتعلم التي لُوحظت في دراسة لومباردي (٢٠٠٣).

وما يجب أن يكون واضحًا من هذا المثال هو كيفية عمل طرائق التحليل في إطار منهج نظرية الأفضلية ومن الممكن تفسير كيفية اختيار نماذج الإخراج التي ينتجها متعلمو اللغة الثانية، وتحديد الدافع اللغوي (أي، تأثير قيود اللغة الأم) وراء اختيار النماذج المنتجة والتي لا توجد في اللغة الأصلية.



الجدول: ٥-٤ملخص بدائل اللغة الثانية من لومباردي (٢٠٠٣)			
	الهدف (اللغة لإنجليزية)	متعلمي المجموعة الأولي (اللغة الأولي: الروسية)	متعلمي المجموعة الثانية (اللغة الأولى: اليابانية)
ماذا يُنتج	θ/	t/	s/
انتهاك قيد الوفاء Violation of Faithfulness [أسلوب تحديد الهوية]. Ident Manner	No	Yes	Yes
الإجلال الموضح بالقيود الموسومة	لا. ليس هناك إحلال	نعم: ينتِج المتعلمون حروف انفجارية لأن الحروف الاحتكاكية تكون أكثر وسمًا من الانفجارية. *[cont] >> *[stop]	نعم: يُنتِج المتعلمون حرف صفير لأنه يحافظ على سمة الاستمرار في الأسلوب ويُصنف في مرتبة أعلى من سمة الوقف الخاصة بالأسلوب. وهذا يحدث فقط عندما يكون هناك دليل في اللغة الأولى يسبب إعادة التصنيف.



الربطية

يعرف المنهج الثاني الخاص باستخدام اللغة، وتعلم اللغة في الفصل الحالي باسم الربطية،ويشمل هذا المصطلح، في الواقع، مجموعة من النماذج التي تحاول إظهار العمليات الحسابية للعقل البشري، والسلوك الكامن وراء تلك العمليات (مكليلاند وكليريمانز، McClelland& Cleeremans, 2009 ٢٠٠٩). وتشمل هذه العمليات أو الأنشطة العقلية، الإدراك والفهم وتخزين المعلومات information storage واسترجاعها. ونظرًا للتركيز على المعالجة الإدراكية cognitive processing، فقد لا يكون مفاجئًا أن نماذج الربطية لها أصولها في العلوم الإدراكية cognitive science. ومع ذلك، يشارك الباحثون المرتبطون بها وجهة نظر معينة لطبيعة السلوك والحالات العقلية في إطار أوسع من العلوم المعرفية: "إن فهمنا للسلوك والحالات الذهنية يجب أن يكون معلومًا ومحدودًا بمعرفتنا بالعمليات العصبية– الكلمات المكتوبة بحرف مائل هي كلماتنا– التي تدعم الإدراك " (ماكليلاند وكليير–مانز، ٢٠٠٩، & Cleer -emans, (2009, p. 177). وببساطة، فإن الباحثين الذين يعملون في إطار منهج الربطية مهتمون مركزيًّا بـ "كيفية" معالجة المعلومات في الدماغ البشري.

ونحن نستكشف هذا المنهج النظري، فمن المهم فهم كيف ينظم الدماغ نفسه. فالدماغ البشري يتكون من العقد nodes والوصلات links أو الروابط connections بين هذه العقد. وكل عقدة وحدة بسيطة تعتمد على نموذج معين وقد تمثل الحروف أو الكلمات أو الخصائص features (مكليلاند وروميلهارت وهينتون، McClelland,Rumelhart, & Hinton, 1986 ١٩٨٦).

وبغض النظر عما تمثله كل وحدة، فإن الافتراض الأساس هو أن الوحدة صغيرة جدًا بحيث لا تكون ذات مغزى من تلقاء نفسها. وبدلًا من ذلك، تظهر البيانات من أنماط الارتباط بين الوحدات، وهو مفهوم يسمى التمثيل الموزّع distributed representation. وهذا النظام بالكامل من العقد والروابط يسمى مجتمعًا بالشبكة العصبية neural network. وتتمثل الوظيفة الأساس لكل وحدة ضمن الشبكة العصبية

في تلقي المدخلات من الوحدات المجاورة، وتُحسب قيمة تستند إلى المدخلات المستقبلة، ثم تُخرج تلك القيمة للوحدات المجاورة الأخرى. كما أن قوة الإرسال تتباين بين الوحدات (أي درجة تأثير الوحدات في الوحدات المجاورة وتأثر الوحدات المجاورة بها)، ولكنها تعكس مباشرة مدى تنشيط كل وحدة. ومن ثم، تُرجح الروابط بين الوحدات، لأنها قد تكون أضعف أو أقوى اعتمادًا على قوة التنشيط. ومع أخذ كل ذلك معًا، فإن المعالجة تحدث من خلال انتشار إشارات التنشيط بين الوحدات المختلفة على طول هذه الروابط المرجحة (مكليلاند وكليريمانز، McClelland & Cleeremans, 2009 ٢٠٠٩). وتُفسر الأنماط في اختلاف اللغة طبقًا لتكوين الوحدات داخل الشبكة العصبية.

ومع أخذ هذا الوصف الأساس للتركيب العقلي والمعالجة، نتوجه باهتمامنا إلى تعلم اللغة. أولًا، وعلى نطاق أوسع، فإن التعلم في نموذج الربطية ينطوي تدريجيًا على تعديل وزن الروابط weights connection التي تحدث بين وحدات المعالجة (أو العقد) مع مرور الوقت. ونذكر أن أوزان الربط connection weights تختلف تبعًا لقوة التنشيط strength of activation التي تحدث بين الوحدات.

ومن المعتقد أن تجاربنا، وتحديدًا تعرض عقولنا إلى المحفزات التي تحدث في البيئة المحيطة، تؤثر في قوى التنشيط والأنماط اللاحقة للترابط على مر الزمن. وبالعودة إلى تعلم اللغة، فإن تعديل أوزان الاتصال يحدث عن طريق التعرض المتكرر لإدخال اللغة. ويستفيد المتعلمون من انتظام المدخلات التي يتعرضون لها، ومن هذه الانتظامات، يُستخرج نماذج من أشكال اللغة وتُعالج وتُعلم مع مرور الوقت. ووصفت طريقة نمذجة تعلم اللغة هذه بأنها ناشئة، وهي تنشأ أو تتطور لدى أي متكلم لتلك اللغة من التفاعل بين البيئة وقدرات التعلم العامة. وعلاوة على ذلك، فإن المتحدثين الذين يكتسبون أي



لغة يستفيدون من الأدلة أو المؤشرات المقدمة لمساعدتهم في إجراء استنتاجات أو افتراضات حول اللغة من خلال آليات التعلم غير اللغوية المحددة (استطلاع، ٢٠١١). وهذا ينطبق أيضًا على تعلم اللغة الثانية، مع استثناء أن متعلمي اللغة الثانية لديهم معرفة بلغة وهي اللغة الأولى، مع أنماط مجموعة من الارتباط وأوزان الروابط التي تُوفّق في المدخلات المستندة إلى اللغة الأولى. ويفترض الباحثون الذين يتبنون نموذج الربطية لدراسة تعلم اللغة الثانية أن أنماط الارتباط القائمة في اللغة الأولى واللغة الثانية (أي مجالات التداخل) تمثل مجالات رئيسة لنقل اللغة (غاسر،Gasser، ١٩٩٠). وفي الواقع، فإن النموذج الناشئ emergentist model ذو الصلة :النموذج الموحد Unified The Model ماكوهيني،MacWhinney، ٢٠٠٨)، يفرض أن تأثير اللغة الأولى قوي جدًا في تعلم أي لغة ثانية أي أنه "... من المستحيل بناء نموذج لتعلم اللغة الثانية لا يأخذ في الاعتبار بنية اللغة الأولى" (ماكوهيني،MacWhinney،٢٠٠٨، ص ٣٤٢).

وعلى غرار نماذج الربطية، فإن المعالجة والتعلم اللاحق في نموذج ماكوهيني MacWhinney يستندان على أنماط ارتباطية، والتي هي حساسة لقوة الإشارات وصحتها cues الموجودة في المدخلات اللغوية. وعلى وجه الخصوص، فقد نجحت مجموعة أبحاث خاصة باكتساب اللغة الثانية كانت تعتمد نماذج الربطية Connectionist models للتعلم في دراسة المحاكاة المحوسبة الخاصة باكتساب نظام بناء المفردات اللغوية. ونذكر أن النماذج الربطية تهتم بشكل أساس بالتقاط عمليات تعلم اللغة الثانية وشرحها. ونتيجة لذلك، استخدمت الأبحاث في هذه المجموعة البيانات البشرية لأول مرة لإظهار ما يفعله المتعلمون الكبار فعلًا، ثم أُختبر بعد ذلك مدى تمكن شبكات الاتصال لمحاكاة تعلم تراكيب معينة قيد الدراسة. ونظرًا إلى الدراسات العديدة المتاحة في هذا المجال، فقد اخترنا تسليط الضوء على ثلاث دراسات كلاسيكية (دراسة إليس وسشميدت، ١٩٩٧ ودراسة كيمب وماكوهيني، ١٩٩٨، ودراسة سوكوليك وسميث، ١٩٩٢ & Schmidt, 1997; Kempe & MacWhinney, 1998; Sokolik & Smith, 1992)، ودراسة حديثة أخرى (دراسة روزي،Rosi، ٢٠٠٩) من أجل

توضيح نوع الأدلة المتاحة لهذا النموذج، وكذلك الطريقة التي تطور بها لتفسير تعلم اللغة الثانية.

وتُعد الدراسة التي أجراها سوكوليك وسميث Sokolik and Smith (١٩٩٢) من الدراسات المبكرة في اللغة الثانية تحت إطار الربطية Connectionist، والتي أظهرت أن نموذج الشبكة القائم على الحاسوب يمكنه ان يحدد بدقة وبشكل موثوق جنس القواعد النحوية لمجموعة من الأسماء الفرنسية غير المدروسة. ولم يُبرمج نموذج الكمبيوتر مع قواعد من أي نوع، ولكن بدلًا من ذلك بُرمج بمجموعة من الأسماء وأنماط التوصيل patterns of connectivity (أي تجربة التعلم) التي سمحت للنموذج الاعتماد على بنية الأسماء نفسها لتعيين الجنس إلى الأسماء التي أُدخلت حديثًا. وتكمن القوة المنهجية الملحوظة لهذه الدراسة في تطوير محاكاة التوصيلية في أنها تشبه إلى حدٍ بعيد مهارة متعلم بالغ في اللغة الثانية. وقد أجرى الباحثون في البداية نمطًا صفريًّا للتوصيلية zero-state pattern of connectivity مما يعني أنه لم تكن هناك خبرة سابقة مرمزة في النموذج. ووجدوا أن نموذج الكمبيوتر كان قادرًا على تعيين نوع الجنس بنسبة عالية من الدقة وبسرعة كبيرة. وبذلك يكون النموذج قد وفر شبيهًا جيدًا لأول اكتساب للغة، مع افتراض أن الأطفال قد أُخبروا بأنهم يتعلمون أسرع بكثير وبمعدل نجاح أعلى من المتعلمين البالغين. بعد ذلك، قام سوكوليك وسميث Sokolik and Smith ببرمجة نموذج لاختيار عشوائي لواحدة من ثلاث مجموعات من أوزان البداية starting weights من أجل تمثيل التحيز القائم على الخبرة في نقطة بداية اكتساب اللغة experience-based biases at the starting point of acquisition. ووجدا أن هذه الأوزان البادئة تتداخل تداخلًا متدنيًا جدًا وغير متكافئ مع اكتساب اللغة من قبل الجنس الفرنسي. وقام الباحثان أيضًا



بتخفيض معدل التعلم لكي يعكس المعدل الأبطأ من التعلم الذي ذكراه عن المتعلمين البالغين في مقارنة مع المتعلمين الأطفال، وذكرا أن هذا لم يسفر عن أي تأثير يمكن ملاحظته على اكتساب اللغة. وبصرف النظر عن إثبات أن تعيين الجنس الفرنسي (التذكير والتأنيث) للتعلم من الممكن نمذجته حسابيًا، فقد قدمت أبحاثهما كذلك الدعم لآليات التعلم الارتباطية .associative mechanisms of learning وتشير دراستهما إلى إمكانية ثبات هذه النماذج الحسابية لالتقاط الجوانب المتفق عليها من تعلم اللغة الثانية للبالغين.

والمثال الكلاسيكي الثاني على تطبيق بسيط لنموذج ربطي لتعلم اللغة الثانية هو العمل الذي قام به إليس وشميدت Ellis and Schmidt (١٩٩٧). وتحديدًا، فقد سعى الباحثان لتحديد ما إذا كانت الإضافة في بداية الكلمة في صيغ الجمع المنتظمة وغير المنتظمة لأي لغة ثانية اصطناعية يمكن تعلمها من قبل المتعلمين الكبار، ويمكن نمذجتها من خلال نظام التعلم الارتباطي الحاسوبي.

بالإضافة إلى ذلك، فقد أراد الباحثان معرفة كيف أثّر التكرار في اكتساب بنية الكلمة في كلتا الحالتين. وذكر إليس وشميدت Ellis and Schmidt أن تعلم الإضافات المنتظمة أسرع من تعلم الإضافات غير المنتظمة للمتعلمين الكبار. وتعلم عناصر التكرار العالي أسرع من العناصر ذات التكرار المنخفض. وكان هناك أيضًا تفاعل ذو معنى بين الانتظام والتكرار، إذ أظهر التكرار تأثيرًا على الإضافات في صيغ الجمع غير المنتظم على نحو أكبر من الإضافات في صيغ الجمع العادية. ومن المثير للاهتمام أن المحاكاة الربطية Connectionist simulation أظهرت النتائج نفسها، إذ كان تعلم الإضافات المنتظمة أسرع من تعلم الإضافات غير المنتظمة، وكان تعلم العناصر عالية التكرار أسرع من تعلم العناصر ذات التكرار المنخفض، وعُثر على التفاعل نفسه بين التكرار المنتظم الذي كان في حالة المتعلمين البالغين.

وتشير هذه النتائج إلى أن اكتساب اللغة الثانية للإضافات في صيغ الجمع يمكن تفسيرها ونمذجتها ببساطة عن طريق آليات التعلم الترابطية associative learning

mechanisms. ويزعم المؤلفان بأن هذه النتائج تدعم السلوك الشبيه بالقاعدة، ولكن لا تدعم السلوك المحكوم بالقاعدة rule-governed behavior لتعلم أي لغة ثانية (إليس وشميت، Ellis and Schmidt ١٩٩٧، ص ١٥٨). وبعبارة أخرى، فإن سلوك اللغة الثانية يعكس أنماطًا مستخلصة من الخصائص التوزيعية للمدخلات.

وفي أعمال مرتبطة بذلك، فحص كيمبي وماكوهيني Kempe and MacWhinney (١٩٩٨) حالة وسم الفهم case-marking comprehension الخاصة باكتساب المتعلمين الناطقين باللغة الإنكليزية للغة الألمانية والروسية. وعلى وجه التحديد، فقد افترض الباحثان أن تفسير المتعلمين للجمل ذات الترتيب: مفعول به–فعل–فاعل (ovs) من شأنه التأثر بصدق الإشارة، cue validity مثل أن الإشارة الأقوى من شأنها إعطاء فوائد معالجة أكبر من الإشارة الأضعف. وباستخدام النتائج الخاصة بمهمة تحديد المفردات المعجمية ومهمة اختيار الصورة، أظهر الباحثان أنه، كما كان متوقعًا، فإن متعلمي الروسية استخدموا حالة الوسم على أنها إشارة بنجاح أكبر في المراحل الأولى من متعلمي الألمانية. غير أن متعلمي اللغة الألمانية أظهروا اعتمادًا أقل على حالة الوسم في أنها تمثل إشارة على الوساطةas a cue for marking agenthood كلما زادت تجربتهم مع اللغة. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت كل من مجموعات المتعلمين حساسية تجاه خصائص الاسم animacy في اختيار العامل (الاسم الأول كان أكثر احتمالًا اختياره كعامل إذا كان كائنًا حيًّا)، وعلى الرغم من أن هذه الميزة الدلالية كان لها تأثير في المعالجة بحد أقل بالنسبة إلى متعلمي الروسية من متعلمي الألمانية. فقد قيل إن هذه النتيجة الأخيرة كانت بسبب وجود القواعد النحوية الكبيرة الخاصة بالحيوية في نموذج حالة وسم اللغة الروسية. وقد فسر كيمبي وماكوهيني Kempe and MacWhinney



هذه النتائج على أنها تدعم منهج التعلم الارتباطي associative learning approach في تعلم اللغة الثانية، ولكن هناك المزيد ممن اختبروا هذه النتيجة عن طريق إجراء محاكاة توصيلية لحالة وسم اكتساب اللغة الثانية الألمانية والروسية. ولم تكن المحاكاة simulation قادرة على إعادة إنتاج عدة جوانب من النتائج التي لوحظت مع المتعلمين البالغين بنجاح، ولكنها كانت أيضًا قادرة على مساعدة الباحثين على تحديد المتنوعات التي تؤثر في أنماط اكتساب اللغة الملاحظة. وكانت المتنوعات الأساس المؤثرة في اكتساب وسم الحالة هي التكرار في المدخلات ومزيجًا من قوة الإشارة والمنافسة بين الإشارات من خلال مستويات التطور.

وبالنظر إلى هذه الدراسة جنبًا إلى جنب مع الدراسات المستعرضة في وقت سابق، فإن هذه الدراسة توفر المزيد من الدعم على أن آليات التعلم الارتباطية من النوع الموصوف في إطار الربطية هي تفسير قابل للتطبيق لاكتساب اللغة الثانية.

وبعد أن وضعنا الأساس من خلال وصف الدراسات الكلاسيكية التي قدمت دعمًا كبيرًا في وقت مبكر لوجهة نظر الربطية في تعلم اللغة، ننتقل إلى دراسة حديثة لإظهار أن هذه المجموعة من البحوث لا تزال مؤثرة حتى اليوم. فقد اختبرت روزي Rosi (٢٠٠٩) محاكاة الربطية لاكتساب الجهة aspect في اللغة الثانية الإيطالية. وجاءت البيانات البشرية في مجموعتين من المتعلمين، مجموعة ناطقة بالإسبانية وأخرى بالألمانية، وأكملت المجموعتان الروايات الشفوية والمكتوبة من ثلاثة مشاهد لفيلم صامت في العصر الحديث. وقدمت نتائج روزي الدعم لفرضية صيغة الفعل (أندرسن وشيراي، Andersen &Shirai, 1994) ولفرضية الخطاب (باردوفي-هارليغ،، Bardovi-Harlig, 1995, 2000)، بالنظر إلى ميل المتعلمين إلى وسم الفعل الذي يحدد هدف أو غرض ما في مقدمة الجملة مع الإسناد التام المتعلق بالزمن الماضي في علم الصرف ووسم الفعل الذي لا يحدد هدف في مؤخرة الجملة مع إسناد غير مكتمل متعلق بزمن صياغة الفعل في علم الصرف. وذكرت روزي Rosi أيضًا (٢٠٠٩) وجود آثار للغة الأولى، مما يدل على أن الناطقين باللغة الإسبانية كانوا أكثر نجاحًا من الناطقين باللغة

الألمانية، ووجدت آثارًا للتكرار، إذ وجدت أن الاستخدامات الأقل تكرارًا لنماذج صياغة الفعل في المدخلات أثرت في الاستخدام في مراحل مختلفة من التطور.

وكما هو الحال في تحليل البيانات البشرية، فقد أظهرت محاكاة الاتصالية لروزي الاختلافات في ظهور صيغ أفعال اللغة الثانية الإيطالية وفقًا للغة الأولى. بالإضافة إلى ذلك، فقد كان النموذج قادرًا على الربطية في التفاعل بين الأفعال والمعلومات الأساس إذ إن الارتباطات الأولية (على سبيل المثال،موسومة ناقصة في الحالات الخلفية (imperfective marked on background states) وُسمت في مراحل سابقة من تلك الارتباطات غير الأولية marked at earlier stages than non-prototypical ones(على سبيل المثال، ناقصة موسومة على الأفعال التي تحدد هدف في المقدمة والخلفية imperfective marked on telic in foreground and background). ومرة أخرى، فإن هذا التقارب بين البيانات البشرية والمحاكاة الاتصالية لا يزال يدعم الباحثين الذين يجادلون لصالح وجود آلية التعلم الارتباطي القائم على الإدراك cognitive-based, associative learning mechanism لتعلم اللغة الثانية.

طرق البحث ونظرية الربطية

وكما هو الحال مع نظرية الأفضلية، فقد تتنوع مصادر البيانات البشرية بشكل كبير وهذه المصادر ليست فريدة من نوعها لهذا المنهج وهكذا، فقد نجد استخدام الإنتاج الشفوي أو المهام الاستنباطية المكتوبة written elicitation tasks وهي مصممة بشكل عام بطرق مماثلة في المناهج النظرية. ومع ذلك، فإن المحاكاة الحاسوبية المستخدمة the computer simulations employed تفحص الدرجة التي يمكن بها للنماذج الارتباطية associative models التقاط حقائق تعلم اللغة الثانية الفريدة من نوعها لهذا المنهج.



ومن ثم، سوف نستخدم هذا القسم الفرعي، والدراسة التي أجرتها كلٌّ من إليس وشميت Ellis and Schmidt (١٩٩٧) التي وُصفت في وقت سابق، لتمثيل محاكاة شبكة الربطية Connectionist network. وباختصار، فإننا نسعى إلى استكشاف الطريقة التي تعمل بها شبكة الربطية. ولفهم ذلك، يجب تذكُر أن وحدات المعالجة لها قيم تفعيل مختلفة، وأن الروابط بين الوحدات مُرجحة. وتتراوح قيم التفعيل في أي نموذج اتصالي من ٠ إلى ١، وأن خوارزمية التعلم هي المسؤولة عن ضبط قوة الروابط بين الوحدات. وطبقًا لإليس وشميدت Ellis and Schmidt، فإن خوارزمية التعلم الأكثر شيوعًا هي انتشار الخلفية. ويشير الانتشار الخلفي Back propagation إلى عملية التعلم التي تقارن من خلالها الشبكة الارتباطية associative network ناتجها مع المخرج المستهدف في كل تجربة تعليمية. وإذا لوحظ وجود فرق (أي خطأ)، فإن الشبكة تنشر هذه المعلومات مرة أخرى إلى طبقة وسيطة تسمى أوزان الوحدة المخفية hidden unit weights، وتمرر على طول أوزان المدخلات weights، مما يؤدي إلى انخفاض في الأخطاء المستقبلية (انظر إليس وشميت، ١٩٩٧، ص ١٥٥Ellis & Schmidt, 1997, p. 155). وهذه على وجه التحديد هي الطريقة المستخدمة في دراستهما. ولأن نموذج الشبكة يحتوي على طبقة إدخال وطبقة إخراج وطبقة وسيطة (أي الطبقة المخفية the hidden layer)، فإن هذا يعرف بشبكة الطبقات الثلاث three-layer network.

ويتكون نموذج إليس وشميدت Ellis and Schmidt's (١٩٩٧) من ٢٢ وحدة إدخال ومن ٣٢ وحدة إخراج ومن ٨ وحدات خفية. وتمثل هذه الوحدات المعلومات التي قُدمت للنموذج الارتباطي. وتوجد ٢٠ وحدة من بين وحدات الإدخال مثلت صورة واحدة من صيغ الكلمة للغة الاصطناعية، وأشارت الوحدة الأولى إلى ما إذا كان التحفيز عنصرًا واحدًا أو جزءًا من زوج، وأُستخدمت الأخيرة للتدريب ولمحاكاة التعميم. pattern generalization ومثلت ٢٠ وحدة من وحدات الإخراج output units الشكل الأساس لصيغ الكلمات قيد الدراسة، ومثلت ١٠ وحدات منها أشكال الإضافات غير النظامية، ومثلت واحدة شكل الإضافة العادية، وأُستخدمت

الوحدات الأخرى أيضًا للتدريب ولمحاكاة التعميم. ودُرب النموذج على جذوع الكلمات وصيغ جموعها لضبط نقاط قوة الاتصال بطريقة من شأنها محاكاة التجربة وزيادة الأداء. ومن المهم الإشارة إلى أنه في هذا النوع من البحوث أُجريت العديد من المحاكاة التجريبية لضمان موثوقية النموذج، لأن أوزان الاتصال تكون عشوائية. وبالإضافة إلى ذلك، وبغية دراسة كيفية تأثير المتنوعات مثل التكرار على الأداء، فإن العديد من توليفات التجارب تكون ضرورية لتعكس جميع التركيبات الممكنة من النماذج المنخفضة والعالية التكرار التي قد تكون متاحة في المدخلات، ومن ثم في المخرجات. وما تخبرنا به هذه الطريقة البحثية هو ما إذا كان من الممكن أو غير الممكن برمجة نموذج التعلم الترابطي ليحاكي الطريقة التي يقوم بها المتعلمون. وعندما يكون الجواب إيجابيًّ، سوف نجد أدلة جيدة لصالح أي نموذج للتعلم على أساس هذا النوع الخاص ببناء الربط الاتصالي.

النماذج القائمة على الاستخدام

أما المنهج الثالث الذي سيُبحث في الفصل الحالي فيتضمن ما يُعرف بالنماذج القائمة على الاستخدام. وهذه النماذج المتعلقة باللغة واكتسابها يمكن النظر إليها على أنها تتداخل إلى حد ما مع نماذج الربطية التي نُوقشت في القسم السابق. وسبب هذا التداخل هو أن النماذج القائمة على الاستخدام والربطية، جنبًا إلى جنب مع النماذج الناشئة الأخرى والوظيفية واللغويات الحاسوبية، كلها ترى أن المعرفة اللغوية للمتكلمين من الأفضل فهمها على أنها تتغير باستمرار. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذه المناهج ترى المعرفة اللغوية بوصفها تراكمًا للخبرات اللغوية التي تعكس الطابع الإحصائي للروابط الشكلية للمعنى. وعلى وجه التحديد، فهي تستكشف الطريقة التي تؤثر بها تجربة اللغة في الطريقة التي نربط بها العلامة (أي سلسلة الصيغ الصوتية) مع الدلالة (أي نية



التواصل). وهذه النظرة عن اللغة منتشرة على نطاق واسع في جميع جوانب مجال اللغويات المعرفية، بما في ذلك المجال الفرعي للبحوث المعرفية التي تستخدم المناهج القائمة على استخدام اللغة.

وبالإضافة إلى الخصائص المشتركة مع المناهج الأخرى في علم اللغة المعرفي، فإن النماذج القائمة على الاستخدام تركز تركيزًا خاصًا على تأثير استخدام اللغة في التنظيم المعرفي الخاص بها (بيبي ,Bybee، ١٩٨٥، ٢٠٠١، ٢٠٠٦، لانغاكر Langacker، ١٩٨٧، ٢٠٠٠). ويشير استخدام اللغة على نطاق واسع إلى استخدام متحدث معين للغة ما فضلًا عن تعرضه/ تعرضها للغة ما في البيئة المحيطة. وتمثل الخبرة مع اللغة أساس البنية اللغوية في العقل. وتوجد في إطار النموذج القائم على الاستخدام العديد من الافتراضات الأساس حول التنظيم المعرفي للبنية اللغوية (انظر بيبي Bybee [٢٠٠٨] للحصول على تفاصيل إضافية). على سبيل المثال، فإن الوحدة الأساس للبنية اللغوية بموجب هذا الإطار تُعرف باسم البناء. وقد تكون البنى كلمات فردية، أو مقاطع أو سلسلة من الكلمات (مثل التعابير الاصطلاحية أو التعبيرات التقليدية) التي تُبنى من خلال التجربة مع اللغة. وعندما يُواجه بناء ما من خلال التجربة مع اللغة، يُخزن في الذاكرة ويُصنف من خلال عملية رسم الخرائط. وخلافًا للنماذج التي تطرح آليات محددة تتعلق حصرًا باللغة، فإن المناهج القائمة على الاستخدام تدعي أن الآليات المعرفية العامة يمكنها تفسير عملية تخزين التراكيب اللغوية ومعالجتها. وتشمل بعض هذه الآليات الترسيخ (أي الحفظ) والتصنيف وتشكيل المخطط. وعملية الترسيخ هي عملية يمكن من خلالها تكرار الأحداث وجعلها روتينية، ومن ثم، يمكن الوصول إلى هذه الأحداث بسهولة وتخزينها كوحدة لا تتطلب اهتمامًا كبيرًا من أجل الأداء (لانغاكر ,Langacker، ٢٠٠٠). والتصنيف هو القدرة على فرز الأحداث وتنظيمها في الذاكرة وفقًا للهوية والتشابهات والاختلافات identity, similarities, and differences (بيبي ,Bybee، ٢٠٠٦). وأخيرًا، يمكن اعتبار تشكيل المخطط، الذي يسمى أيضًا التجريد ,abstraction، على أنه ظهور أنماط على أساس التشابه الكامن في العديد من

التجارب الفردية (لانغاكر,Langacker، ٢٠٠٠). ويمثل التصنيف وتشكيل المخطط، على وجه الخصوص، مراقبة الظواهر الشبيهة بالقاعدة، وتشجيع عملية الترميز تشجيعًا أكثر كفاءة في اللغة.

وبالعودة إلى مركزية التجربة اللغوية، فإن الملاحظة المهمة للباحثين على أساس الاستخدام هي حقيقة أن تجربتنا مع اللغة منحازة بطرق معينة. وبشكل خاص، فإن بعض التراكيب تحدث حدوثًا متكررًا أو تتكرر ببساطة أكثر من غيرها. وقد تبين أن التحيز التوزيعي distributional bias يؤثر في تمثيل التركيب اللغوي في الذاكرة impact the representation of linguistic structure in memory. وبعبارة أخرى، فإن الطريقة التي نخزن بها البنية اللغوية تفسر تواتر حدوث هذه التراكيب في اللغة التي تحيط بنا. ونتيجة لذلك، حاول الباحثون على أساس الاستخدام الكشف عن الطرق التي يمكن النظر بها إلى تكرار الاستخدام على أنه يؤثر في بنية اللغة والتغيير. وطبقًا لهذا المنهج، فهناك فرق مهم فيما يتعلق بالتكرار بين تكرار الرمز Token frequency وتكرار النوع type frequency. ويشير تكرار الرمز إلى عدد المرات التي يظهر فيها عنصر معين في اللغة التي نواجهها، في حين يشير تكرار النوع إلى عدد المرات التي يظهر فيها نمط معين في عينة معينة من اللغة (بيبي ,Bybee، ٢٠٠٨، ص ٢١٨). وهكذا، فإن عدد مرات [b] التي تحدث في عبارة " busy bee"، وكلمة thou تظهر في الكتاب المقدس، أو في عبارة معينة مثل " how are you " يستخدم كل الأمثلة الرمزية التي تشكل التكرار. وعلى النقيض من ذلك، فإن عدد مرات حدوث سلسلة حرف [t] في مدونة من لغة معينة (بدلًا من الوحدات الفردية [t] أو []) أو عدد الأنماط الصوتية الشائعة الاستخدام، مثل الإضافة التي تدل على زمن الماضي المنتظم في اللغة الإنجليزية (-ed)،



هي أمثلة على تكرار النوع. وقد ارتبط نوعا التكرار بتأثيرات مختلفة في تخزين اللغة واستخدامها.

وقد فُصلت وفُسرت تأثيرات الترميز هذه في الأبحاث القائمة على الاستخدام. ويطلق على التأثير الأول تأثير الحفظ conserving effect. وهو التأثير المسؤول عن منع تغيير الصيغ كثيرة التكرار. على سبيل المثال، فقال: إن الأفعال الماضية الشاذة في اللغة الإنجليزية مثل "kept" و "slept" قد قاومت الاطراد (أي، "keeped، sleeped") نظرًا لزيادة تكرارها ومن ثم تأخر وصول هذه الصيغ غير المنتظمة في الذاكرة. غير أن أفعالًا أخرى مثل "leapt" أو "wept" قد طورت صيغًا منتظمة (أي "leaped، weeped") بسبب تكرارها المنخفض، ومن ثم انخفاض إمكانية الوصول إليها. ويشير التأثير الثاني للتكرار المميز، وهو الاستقلالية autonomy، إلى سلاسل متكررة للغاية لا تزال وحداتها الفردية غير المحسوبة. و بعض الأمثلة تشمل "gimme" أو "gonna" في اللغة الإنجليزية (راجع بيبي Bybee, ، ٢٠٠٨)، و hay باللغة الإسبانية، والسؤال المزيل"n'est-ce pa؟" بالفرنسية. والتأثير النهائي الفعال لتكرار الرمز هو تأثير التخفيض reducing effect.. وهو يشير إلى الكqلمات والعبارات المتكررة على نحوٍ كبير التي تثبت الاختصار الصوتي phonetic reduction. وهناك مثال مشهور في اللغة الإنجليزية هو " because' - cuz' وقد تبين أيضًا أن البنية النحوية تُظهر هذا التأثير، على سبيل المثال " 'would have' > 'would[ə'[. وقد فُسر هذا التأثير على أنه من قِبَل تداخل إيماءات الكلام التي تحدث عندما تتكرر السلاسل الحركية العصبية بمرور الوقت (بيبي Bybee, ، ٢٠٠٨). وهذا التكرار والتداخل الإيمائي له تأثير في زيادة الكفاءة في التعبير عن الكلام، أو الحد من مجانسة حروف الكلام.

و فيما يتعلق بتأثير تكرار النوع، يوضح بيبي Bybee (٢٠٠٨) أن التواتر الذي يتكرر به التركيب (أي، يطبق على عدد كبير من العناصر المتميزة) يتعلق بالدرجة التي يُرى بها مطابقته للعناصر الجديدة (ص ٢٢١). وبعبارة أخرى، فإن تكرار النوع يحدد مدى كون البناء منتجا أو السماح للمتكلمين باستخدامه في إعراب أو تفسير العناصر

اللغوية الأخرى. على سبيل المثال، يمكن للمتحدث الذي لديه معرفة بالكلمات ""construct، "destruct"، "construction"، "destruction""، وما إلى ذلك استخدام البناء construction '–ion ' لصياغة كلمات أخرى بالبناء نفسه (على سبيل المثال، 'addiction'،'confusion '،'location'، وما إلى ذلك). بالإضافة إلى ذلك، فكلما ازدادت وتيرة البناء، كان التمثيل العقلي أقوى، ومن المرجح توسيعه ليشمل الاستخدامات الجديدة (مثل "Californication"، وهو عنوان أغنية ريد هوت تشيلي بيبرز Hot Chili Peppers).

وهناك مفهومان متبقيان يُعدَّان أساسين للنماذج القائمة على استخدام اللغة وهما التقعيدية grammaticalization والعبارات التمهيدية .prefabs. أولًا، التقعيدية (وتسمى أيضًا (grammaticization) وهو مفهوم يشير إلى العملية التي تتغير من خلالها العناصر المعجمية، أو مجموعة من العناصر المعجمية والنحوية، بمرور الوقت إلى مقاطع صرفية نحوية حصرية exclusively grammatical morphemes (بيبي Bybee، ٢٠٠٨). وتعكس هذه العملية التأكيد على أن التمثيل الإدراكي للغة cognitive representation يُعدل باستمرار عن طريق الاستخدام. وفي هذه الحالة بالذات، يمكن استخدام العناصر اللغوية استخدامًا متكررًا لدرجة أنها قد تفقد جوانب من معناها و/ أو الاستدلال العملي، ومن ثم فهي عرضة للتغيرات في الفئة النحوية أو الوظيفة الدلالية.

ويمكن القول: إن المثالين الأكثر شهرة في اللغة الإنجليزية هما "be going to " (استخدمت سابقًا بوصفها عبارة مستمرة progressive phrase، ولكن الآن تستخدم بوصفها وسمًا مستقبليًّا (future marker) و"will" (التي كانت



تعني "to want"، ولكن الآن تُستخدم بوصفها وسمًا على المستقبل). وقد تلقت هذه العملية قدرًا كبيرًا من الاهتمام في البحوث السابقة التي أُجريت على مجموعة متنوعة من اللغات، وأصبحت في السنوات الأخيرة ذات أهمية خاصة لشرح التنوع اللغوي والصوتي بين اللغات. وهذا لأننا غالبًا ما نرى الاختلاف في استخدام أي نموذج على أنه يخضع للقواعد النحوية. ويشير المفهوم الثاني العبارات التمهيدية prefabs (أو الجمل المتتابعة المقولبة prefabricated sequences) إلى الجمل التقليدية conventionalized sequences التي يمكن التنبؤ بها من الناحية الدلالية. وقد تكون هذه العبارات عبارة عن جمل قصيرة أو عبارات لا تُستخدم بالضرورة استخدامًا كبيرًا (على سبيل المثال، "beyond" و " repair" و"need help " [بيبي Bybee، ٢٠٠٦])، ولكنَّ الناطقين باللغة الأصلية يعرفون هذه الجمل ويتعرفون عليها على الفور كوسيلة للتعبير عن فكرة معينة. ويَستخدم كلًّا من هذين المفهومين معًا أصحابُ النظريات القائمة على الاستخدام لتوفير مزيد من الدعم للمطالبة بأن تجربة اللغة بمنزلة الأساس للتمثيل المعرفي وتنظيم المعرفة اللغوية. وبناءً على وجهة النظر التي تعتمد على الاستخدام، فإن متعلمي اللغة الثانية من المراهقين يواجهون باستمرار صيغًا وتراكيبَ لغوية في اللغة الثانية تُظهر تأثيرات التكرار، وتتأثر باستمرار بطريقة أو بأخرى من خلال الاستخدام. ويمكن للمرء تصور التحديات العديدة التي قد يعرضها هذا النظام على متعلمي اللغة الثانية من المراهقين. ويتضمن الجدول ٥-٥ بعض هذه التحديات وآثارها في تعلم اللغة الثانية، والتي ناقشها بيبي Bybee (٢٠٠٨).

كما يتناول بيبي Bybee (٢٠٠٨) دور اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من منظور قائم على الاستخدام. وفي الأساس، فإن التركيبات اللغوية للغة الأولى تشكل أساس تراكيب اللغة الثانية. ومثل هذا النظام يسهل عملية تعلم اللغة الثانية عندما تعكس تركيبات اللغة الثانية تلك التركيبات الواردة في اللغة الأولى (على سبيل المثال، فإن الضمير "es" في الإسبانية يشبه صيغة فعل الكون مع ضمير الغائب المفرد في زمن المضارع"is" في الإنجليزية للفعل نفسه). وبدلًا من ذلك، فقد يُعاق التعلم إلى الحد

الذي تختلف فيه التراكيب المتشابهة عبر اللغات بالتفصيل. وهذا يعني أنه على الرغم من أن التركيب قد يكون متشابهًا في لغتين، فإن الاختلافات التفصيلية قد تعرقل التعلم (على سبيل المثال، يُعبر عن الفعل "to be" عن طريق فعلين في الإسبانية، (ser و estar)، في حين أنه فعل واحد فقط في اللغة الإنجليزية،"to be").



الجدول ٥-٥ ملخص تحديات المتعلم في دراسة بيبي (٢٠٠٨)	
التحدي	الوصف
التكرار	إن تكرار الصيغ يضمن المزيد من التعرض لها. ويعد ذلك مفيدًا على نحوٍ خاص للصيغ غير النظامية ذات التكرار العالي، ولكن لا يعد مفيدًا للصيغ غير المنتظمة ذات التكرار المنخفض، والتي من المرجح تنظيمها من قبل المتعلمين. ويؤدي التكرار أيضًا إلى تجميع المعلومات في معنى كامل، وهو أمر غير محبذ، إذ تُعزَّز صيغ غير صحيحة في البيانات المعرفية لدى المتعلمين (على غرار التحجر).
البنى المستقلة	إلى الحد الذي يكون به متعلمو اللغة الثانية على دراية بنوايا التواصل الخاصة بالتراكيب المستقلة، فإن هذه العناصر عالية التكرار، يمكنها تيسير التواصل في المراحل الأولى من التعلم.
الاختصار Reduction	يمكن أن تنجم الصعوبات الخاصة بفهم اللغة المنطوقة وإنتاجها جزئيًا عن آثار التخفيض. وقد يجد المتعلمون الذين لديهم خبرة أقل في اللغة الثانية تكرارًا متزايدًا، وانخفاضًا في التراكيب التي لا تكون فيها صعوبة فقط في التحليل من أجل الفهم، ولكن أيضًا فيها صعوبة في الإنتاج إذا كانت السلاسل الناتجة غير دراجة صوتيًا أو غير واضحة في اللغات الأولى الخاصة بهم.
معرفة الأنماط اللغوية	إن معرفة أنماط اللغة الثانية يمكنها تسهيل التعلم وإنتاج صيغ جديدة، ولكن غير ذات صلة، وقد قيل إنه على المتعلمين التعرض لمجموعة متنوعة من العناصر التي تُظهر نمطًا معينًا ليكونوا قادرين على تطبيقها تطبيقًا مثمرًا أو مبتكرًا في استخدام اللغة الثانية في المستقبل.
المدخلات المتحيزة Biased input	وعلى غرار المتحدثين الأصليين، فإنه يمكن للمتعلمين الاستفادة من "تحيز" المدخلات التي يتعرضون لها. وبالنسبة إلى التعلم القائم على النموذج، فإن الصيغ عالية التكرار، بمنزلة نقطة مرجعية لأشكال التكرار المنخفض.

لقد أصبح تطبيق نماذج تعتمد على الاستخدام patterns at earlier stages في بحوث اكتساب اللغة الثانية مسعى شعبيًّا متزايدًا. ونقدم في هذا الفصل مراجعة موجزة لدراستين حديثتين درستا تطور اللغة الثانية من منظور قائم على الاستخدام. إذ أُجريت الدراسة الأولى بواسطة إسكيلدسن Eskildsen (٢٠٠٩)، عندما درس تطور استخدام فعل اللغة الإنجليزية "can" من قبل متعلم واحد بالغ في صف دراسي بمرور الوقت. وكان

المتعلم الذي كان قيد الدراسة، كارلوس، متحدثًا باللغة الإسبانية المكسيكية. وكانت البيانات المقدمة إلى التحليل مستمدة من الكتابة الصوتية لمدة ١٢٠ ساعة من التسجيلات الصوتية القائمة على الفصول الدراسية التي جُمعت على مدى أربع سنوات. [٢] وكشف تحليل إسكيلدسن Eskildsen أن استخدام كارلوس للفعل "can" قد ظهر في البداية من خلال الأربعة الأنماط المتكررة التالية: Can you V،I can V(erb) ، Can I V , and You can V. وكشف تحليله أيضًا ارتباط ظهور هذه الأنماط المعينة بالاحتياجات التواصلية لسياق التعلم. على سبيل المثال، العثور على عدة أمثلة من التعبير "I can write" في نقاط مختلفة، ولكن كانت كل حادثة مرتبطة باللحظات التي يتطوع فيها كارلوس للكتابة على السبورة. وعلاوة على ذلك، فلم تكن جميع الأنماط مثمرة (أي أظهرت تكرارًا نوعيًّا عاليًا) في جميع النقاط في وقت الفحص. ويرى إسكيلدسن أن هذه النتيجة تدعم الطبيعة غير الخطية لتطور اللغة الثانية. وتقدم نتائج فحصه عام ٢٠١٢ على تطور التراكيب المنفية في اللغة الإنجليزية (من قبل كارلوس وشخص واحد آخر متحدث باللغة الإسبانية المكسيكية)- دعمًا إضافيًّا لهذا الاستنتاج وأيضًا للتفسير القائم على الخبرة لتطور قواعد اللغة الثانية.

وتقدم دراسة بلوم وباراديس وسورنسون دنكان Blom, Paradis, and Sorenson Duncan's (٢٠١٢) على تطور استخدام متعلمي اللغة الثانية لصيغة التعبير عن ضمير الغائب المفرد في اللغة الإنجليزية "s-"، دعمًا إضافيًّا للمنهج القائم على الاستخدام لتعلم اللغة الثانية. وقد فحصت دراستهم الطولية البيانات التلقائية المستخلصة أثناء جلسات اللعب الحُر التي أجريت مع المتعلمين الأطفال من مختلف الخلفيات الخاصة باللغة الأولى (الكانتونية، الماندرية، الرومانية، والإسبانية). وقد ظهر دعم التعلم القائم على



الاستخدام من خلال زيادة دقة استخدام صيغة التعبير عن الضمير المفرد الغائب عن طريق وسم الأفعال بحرف s التي أظهرت ارتفاعًا في تكرار الإدخال. وعلى غرار النتائج التي توصل إليها الأطفال الناطقون باللغة الإنجليزية، فقد أظهر هؤلاء الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية أيضًا ميلًا إلى إسقاط / Iz / في كثير من الأحيان أكثر من غيرها من الوحدات الصرفية الأخرى. وتُفسر هذه النتيجة عن طريق انخفاض تكرار النوع لهذه اللاحقة الخاصة، مما يجعلها غير مرجحة لأن تصبح نمطًا منتجًا. ووجد بلوم وزملاؤه أيضًا أن الأطفال الذين لديهم مفردات إنتاجية أعلى أو مفردات مستقبلة أعلى أظهروا معدلات أعلى من الدقة في التعبير عن جمل ضمير الغائب المفرد –s. وعلاوة على ذلك، فقد كشفت دراستهم آثار اللغة الأولى: فأولئك الأطفال الذين تحتوي لغتهم الأولى على صيغ تصريف أغنى (أي الرومانية والإسبانية) تفوقوا على أولئك الذين لم تملك لغاتهم الأولى هذه الصياغات. وتوفر هذه النتيجة الدعم للتأكيد على أن تراكيب اللغة الأولى، متى كان ذلك قابلًا للتطبيق، تشكل أساسًا للتراكيب اللغوية في اللغة الثانية.



طرق البحث والنماذج القائمة على الاستخدام

إن طرق جمع البيانات وتحليلاتها المستخدمة عمومًا في البحوث الخاصة باكتساب اللغة الثانية القائمة على الاستخدام usage-based تعكس مركزية الخبرة اللغوية centrality of language experience في تعلم اللغة الثانية. أولًا، فإن غالبية الدراسات التي أجريت حتى الآن هي طولية بطبيعتها. والبحث الطولي ضروري ليس فقط لدراسة تجربة اللغة بالتفصيل، ولكن أيضًا لدراسة الاستخدامات السابقة للبنى وتأثيرها المحتمل في الاستخدامات اللاحقة. والسمة الثانية للطرق القائمة على الاستخدام تفسر أهمية النظر في تجربة اللغة، وهي جمع عينات كبيرة من البيانات من المتعلمين جمعًا فرديًا. ومع توافر مجموعات كبيرة من البيانات، فإنه يمكن للباحثين الحصول على فهم أفضل لتجربة المتعلمين مع اللغة الثانية (في المرحلة الزمنية التي يكون فيها التطور قيد التحليل). ويسمح استخدام مجموعات كبيرة من البيانات بدوره للباحثين لتحديد حالات الاستخدام وربطها بالاستخدامات السابقة واللاحقة لتركيب معين قيد الدراسة. وقد أتاح هذا أيضًا للباحثين تحديد الأنماط في المراحل المبكرة التي تصبح منتجة وتسهل التعلم في المراحل اللاحقة (راجع إسكيلدسنEskildsen ، ٢٠٠٩). وعلى هذا النحو، فإن طرق استنباط البيانات المستخدمة في هذا المنهج توفر أدوات محددة لتحليل الأنماط المتنوعة للارتباط مع مرور الوقت.

ويتعلق أحد الجوانب النهائية للمنهجية القائمة على الاستخدام usage-based methodology والذي يُعد أساسًا للبحوث التي تتبنى هذا المنهج بالطريقة المستخدمة لقياس التكرار. وفي حقيقة الأمر، فإن عملية قياس التكرار ليست واضحة كما قد يبدو، ويجب النظر في عديد من المسائل. فعلى سبيل المثال، فإنه



يتعين على الباحث تقرير ما إذا كان عليه قياس تكرار كلمة ما (على سبيل المثال، 'go') أو النظر في المتلازمات اللفظية التي تحتوي على الكلمة نفسها (على سبيل المثال، 'I go' vs. 'I'll go' vs. 'I go to'). وهذا الخيار، بدوره، يعكس شيئًا عن الكيفية التي يرى بها الباحث العلاقة بين تلك العناصر وتكرارها، أي ما إذا كانت العناصر الفردية متكررة بحد ذاتها (مثل "go") أو متكررة في وظيفة السياق الذي يتضمنها (على سبيل المثال، "'I'll go من المرجح أنها أكثر تواترًا من" I go "). وثمة مسألة أخرى يتعين النظر فيها، وهي مجموعة المقارنة لهذا الإجراء. فعلى سبيل المثال، هل يكون مقياس التكرار الأول الذي يصف كلمة أو متلازمة لفظية داخل مجموعة مرتبطًا بعناصر أخرى في نفس المجموعة أو هل يُقارن بين مختلف المجموعات. فإذا كان ينبغي إجراء المقارنة بين المجموعات، فما هو معيار اختيار مجموعة المقارنة هذه. ويمكن للباحث، على سبيل المثال، مقارنة الأمثلة من خلال أنماط الإنتاج ومناطق اللهجة وأنواع المهام وما إلى ذلك. والأكثر من ذلك، هو أن المقارنة بين العديد من هذه الاختلافات تجعل الاستدلالات حول العلاقة بين أي واحد منها والتكرار صعبة. وفي كثير من الحالات، فإن الإجابات عن هذه الأسئلة تعتمد إلى حد كبير على التركيب (التراكيب) اللغوية التي تكون قيد الدراسة، فضلًا عن توافر الموارد ذات الصلة. ومع ذلك، وباعتبار أن التكرار هو مفهوم مركزي في هذا المنهج، فإن كيفية قياسه وتفسيره يتطلب فكر دقيق وممارسة تجريبية، وكلاهما سوف يكون في نهاية المطاف مسؤولًا عن النتائج الواردة في كل دراسة بحثية.

النظريات القائمة على النظم

تعرف المجموعة النهائية من المناهج التي يتناولها الفصل الخامس على نحو جماعي على أنها نظريات أو مناهج قائمة على النظم في تعلم اللغة الثانية. والمثالان اللذان سوف نبرزهما، هما النظرية المركبة ونظرية النظم الديناميكية. وللتأكيد، فإن هاتين النظريتين متميزتان وترتبطان بالعمل الذي تقوم به مجموعات بحثية متميزة. ومع ذلك، فقد جُمعتا هنا بسبب العديد من الافتراضات الأساس التي تتقاسمانها. ونبدأ بمناقشة ما



هو مشترك بين هاتين النظريتين ومن ثم سوف نقدم لمحة عامة عن كل منهج على حدة، لكي تكون سماتهما الفريدة أيضًا واضحة.

وترى فئة النظريات أو المناهج التي تعتمد على النظم المعرفة على أنها نظام معقد يتطور بمرور الوقت (دي بوت de Bot، ٢٠٠٨، ص ١٦٧). وقبل التطرق إلى ما يعنيه هذا بالنسبة للإدراك واللغة والتعلم اللغوي، فمن المهم فهم ما هو المقصود بالنظام المركب complex system. أولًا، يُفهم النظام ببساطة على أنه مجموعة من العناصر أو العوامل المتفاعلة (لارسن-فريمان Larsen-Freeman، ٢٠١١). على سبيل المثال، فإن جزيئات الذرة molecules of an atom أو سرب الأوز gaggle of geese من شأنها التناسب مع هذا التعريف. ويُعتقد في العلوم أن التفاعل بين هذه العناصر أو العوامل يؤدي إلى مشاكل التركيب المنظم. ويعد هذا التفاعل معقدًا إذ إنه لا يمكننا تقييد كل متغير يلعب دورًا في أي نظام معين، وعلاوة على ذلك، فإن بعض (أو كل) هذه المتنوعات قد تتصرف بطرق لا يمكننا السيطرة عليها. وفي الوقت نفسه، فإن هذه العناصر أو العوامل تعمل على نحوٍ طبيعي ككل متكامل، ينشأ منه ترتيب معقد. ولذلك، يحاول منهج النظم فهم العلاقات بين مختلف الأجزاء التي تعمل معًا بوصفها وحدة متكاملة (لارسن-فريمان Larsen-Freeman، ٢٠١١، ص ٥٠).

ويرى الباحثون الذين يدافعون عن منهج النظم systems approach في تعلم اللغة هذه العملية من الترتيب الناشئ والمعقد على أنها ظاهرة تحدث حدوثًا طبيعيًّا لا تنطبق فقط على اللغة ولكنها تنطبق أيضًا على العقل البشري. وبعبارة أخرى، فإن هذه المناهج مثلها مثل غيرها من المناهج التي يتناولها هذا الفصل وكذلك الفصل الرابع، لا تعد المعرفة اللغوية نوعًا محددًا من المعرفة يتطلب آليات منفصلة من أجل عملها. ولكنهم



يرون أن المعرفة اللغوية وكذلك تعلم اللغة يتشاركان الآليات المعرفية العامة المستخدمة في الوظائف الأخرى. وهناك العديد من خصائص النظم المعقدة التي تساعد على الفهم قبل مناقشة اكتساب اللغة في إطار هذه النماذج (انظر بيكنر وآخرون Beckner et al. [٢٠٠٩] ٣ ولارسن فريمان Larsen-Freeman [٢٠١١] للحصول على تفاصيل إضافية حول كل منهما). أولًا، تتكون النظم المركبة من عوامل متعددة ومتفاعلة. وبالرجوع إلى الأمثلة السابقة، فقد تكون هذه العوامل ذرة فردية individual atom أو أوزة واحدة goose في هذه المسألة. ثانيًا، النظم المركبة مفتوحة، ويمكنها الحصول على الطاقة من خارج النظام. وبعبارة أخرى، فإن هذه النظم تتأثر باستمرار بالأنشطة التي تجري من حولها، وليست قائمة بمعزل عن تلك الأنشطة. وهذا التأثير المستمر أو إدخال الطاقة من الخارج، يفسر الطابع التحريكي وطبيعة تكيف النظام. وبعبارة أخرى، فإنها تُغذي "الطاقة" من خارج النظام إلى داخل النظام. وهذا الإدخال يؤثر بدوره في التفاعل بين الأجزاء. ومن ثم، فإننا نرى تغيرًا في النظام لكي يتكيف مع هذه الظروف الجديدة. وما يظهر هو وجود نظام معقد على نحو متزايد يمثل كل قوة خارجية بمرور الزمن. وما هو واضح هو أن هذا المنهج لا يرى النظام اللغوي (أو أي نظام آخر) على أنه ثابت. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يُعتقد أن هذه النظم قائمة على ترتيب الذات self-organizing، وهذا يعني أنها قادرة على خلق نظام معقد على نحوٍ تلقائي دون مساعدة خارجية. وبعبارة أخرى، فلا حاجة إلى أي آلية إضافية لتنظيم المعلومات الموجودة داخل النظام. وأخيرًا، فإن التغييرات في النظام غير خطية. وهذا يعني أننا لا نتوقع رؤية كل تعديل يحدث فيها بالنسبة المضبوطة إلى التأثير الخارجي الذي يُؤدي إلى حدوث هذا التعديل.

وتشير خصائص النظم المركبة التي وصفناها إلى ملاحظة مهمة يتشاركها الباحثون الذين يدعون إلى اتباع المنهج القائم على النظم في اللغة وتعلمها، إذ لا يمكن لأي متغير واحد أن يكون مسؤولًا عن الأنماط (غير الخطية (nonlinear في كثير من الأحيان) الملحوظة في اللغة أو في تعلمها. ولكن التفاعل بين عدة متغيرات في عدة مستويات

مختلفة يفسر تنظيم النظام المعقد أو الطريقة التي يتغير بها بمرور الوقت (دي بوت ولوي وفيرسبور، de Bot, Lowie, & Verspoor, 2007 ٢٠٠٧). وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا التفاعل بين المتنوعات في مستويات مختلفة يُفهم على أنه وحدة متكاملة وليس على أنه مجموع أجزائه الفردية (راجع فينش، ٢٠٠٤). وهكذا، فإنه يُعتقد أن الأنماط التي لوحظت في اللغة تظهر على أنها مستقرة في النظام المعقد، أو ببساطة، على أنها ناتج ثانوي طبيعي للتفاعل والتواصل البشري (لارسن–فريمان Larsen-Freeman، ٢٠١١). ويُعتقد أن تعلم اللغة يحدث عن طريق التعرض المتكرر لهذه الأنماط، وهي وجهة نظر يتفق عليها أصحاب النظريات القائمة على الاستخدام usage-based theorists.

نظرية النظم الديناميكية

وباعتبار الافتراضات المشتركة حول طبيعة النظم المركبة بوصفها نقطة انطلاق لنا، فسوف نبدأ بالمثال الأول على هذا المنهج. وأحد مصادر الاختلاف بين مناهج النظم المركبة هو جانب النظام الذي تركز عليه كل نظرية. على سبيل المثال، فإن نظرية النظم الديناميكية لها أصولها في الرياضيات وتؤكد فحص السلوك والتغيير في النظم بمرور الوقت. والجانب المهم في هذه النظرية هو مفهوم النظم المتداخلة nested systems. ويتبنى هذا المفهوم فكرة أن كل نظام هو في الواقع جزء من نظام آخر (دي بوت ولوي وفيرسبور de Bot, Lowie, & Verspoor، ٢٠٠٧، ص ٨). وما تتضمنه هذه الفكرة هو أنه ليس من الممكن تتبع التطور الكامل لمثل هذا النظام على نحوٍ تام بمرور الوقت، وذلك لأن كل متغير في كل نظام (والذي يتأثر باستمرار ويؤثر في النظم الأخرى المترابطة) يتغير باستمرار وهو في تفاعل مستمر مع المتنوعات



الديناميكية الأخرى. ولكن هذا لا يعني أن النظام هو بالضرورة "فوضوي بمعنى أن كل عنصر في النظام مستمر في التغير. بل على النقيض من ذلك، فقد تستقر النظم التحريكية بمرور الوقت، أو تستقر فيما يسمى بالحالات الجاذبة. وهناك اعتبار مهم آخر في النظم التحريكية وهو الحالة الأولية. فالحالات الأولية للنظم الديناميكية تكون في حالة غير مستقرة استقرارًا كبيرًا. ولذلك، فإن التغيرات الصغيرة أو "الاضطرابات" في النظام يمكنها التأثير بشكل كبير في مسار تطوره.

ويشار إلى هذه الفكرة عادة باسم تأثير الفراشة , butterfly effect، وذلك في ضوء حقيقة أن أي اختلاف طفيف في الحالة الأولية للنظام يمكن أن يكون له نتائج كبيرة لاحقًا (لارسن–فريمان، Larsen-Freeman, 2011). كما أن الفكرة القائلة بأن التغييرات الصغيرة لها تأثير كبير في المراحل الأولى من التطور لا تبرز فقط أهمية الظروف الأولية في النظم الديناميكية، بل إنها تعزز أيضًا فكرة وجود الوحدة المترابطة والمتداخلة فيما بينها. وقد رُبطت نظرية النظم الديناميكية بقضية تعلم اللغة على وجه الخصوص، بالنظر إلى المتعلم على أنه نظام فرعي ضمن نظام اجتماعي أكبر ومتداخل (دي بوت ولوي وفيرسبور،de Bot, Lowie, & Verspoor, 2007). وبناء على هذا الرأي، فإن تطور اللغة يحتاج إلى مدخلات مستمرة من الطاقة والموارد، وقد تكون هذه المدخلات داخلية (مثل القدرة على التعلم والدافعية وما إلى ذلك) أو قد تكون خارجية (مثل البيئة المادية والمواد في البيئة المادية) في الطبيعة. وبالنظر إلى المدخلات المستمرة للطاقة على أنها وحدة مترابطة، فإن تطور اللغة هو بالضرورة غير خطي ومتغير بطبيعته. والأكثر من ذلك هو أن النظام المتطور يتأثر بمجموعة من العوامل، وليس ببساطة تلك العوامل الداخلية في النظام اللغوي.



النظرية المركبة

المنهج الثاني من مناهج النظم المركبة هو النظرية المركبة وهي تؤكد أيضًا التغيير بمرور الوقت، ولكنها تتعلق بفهم أفضل للعلاقة بين الأجزاء التي تشكل الكل (لارسن-فريمان، Larsen-Freeman, ٢٠١١). ولأن أجزاء النظام المركب تتغير باستمرار، فإن النظام ككل يتغير باستمرار أيضًا. ومع ذلك، فإن هذا التغيير مع مرور الوقت ليس كبيرًا لدرجة أن النظام يفقد هويته تمامًا. إذ يسمح ظهور الاستقرار في النظام في فترات مختلفة للنظام ككل بالحفاظ على هويته، بغض النظر عن حقيقة تطوره باستمرار. والمثال الأكثر صلة هنا هو اللغة، التي تعد متغيرة تغيرًا متزايدًا ومستمرًّا، مع الحفاظ في الوقت نفسه على قدر كاف من الاستقرار لكي يُتعرف عليها كما هي (لارسن-فريمان، ٢٠١١ Larsen-Freeman,، ص ٥١).

وتقول ديان Diane لارسن-فريمان Larsen-Freeman, (١٩٩٧) في مقالتها الفريدة من نوعها أن هذا المنهج القائم على النظم systems-based approach له أهمية خاصة في تعلم اللغة الثانية. وقد فصلت على وجه التحديد، أوجه التشابه بين النظم المركبة واكتساب اللغة الثانية، مبينة كيف يمكن لمفهوم نظرية النظم الديناميكية / النظرية المركبة Dynamic Systems/Complexity Theory معالجة بعض المسائل المتكررة في مجال اكتساب اللغة الثانية. ومن بين هذه التشابهات التي شملتها مقالتها الديناميكية والتعقيد وعدم الخطية dynamicity, complexity, and nonlinearity. وعلى غرار النظم الديناميكية والمركبة، فإنه يمكن وصف اكتساب اللغة الثانية بأنه نظام تحريكي لأن قواعد اللغة الثانية هي أيضًا تتطور باستمرار. وبالمثل، فإن أنظمة اللغة الثانية معقدة (بمعنى أنه لا يمكن تفسيرها بعوامل أو متغيرات مسببة واحدة أو قليلة)



وهي غير خطية (أي إن إتقان اللغة والمفاهيم اللغوية للغة الثانية لا تحدث خطوة بخطوة). وذكرت أن الآليات الدقيقة لاكتساب اللغة الثانية لا تزال غير واضحة في العديد من النماذج والمناهج والنظريات الخاصة باكتساب اللغة الثانية. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الآليات تفشل في تفسير تعقيد ناتج اللغة الثانية الذي لوحظ في أبحاث اللغة الثانية. وكبديل لذلك، عرضت لارسن–فريمان Larsen- Freeman (١٩٩٧) منهج نظرية النظم الديناميكية المركبة Dynamic Systems Theory/Complexity في اكتساب اللغة الثانية بسبب قدرته على دراسة التطور في النظم المركبة مع مرور الزمن، وكذلك بسبب قدرته على وضع تصور للتكيف والتنوع الواضح في مثل هذه النظم.

ومنذ اقتراح لارسن–فريمان Larsen-Freeman الأوّلي، فقد لقي تطبيق النظريات القائمة على النظم اهتمامًا متزايدًا وتطورت النظرية أيضًا من أجل تفسير تعلم اللغة الثانية. وهناك دراستان تجريبيتان توفران نماذج قوية لتأطير بحوث اللغة الثانية في إطار هذا المنظور وهما دراسة لارسن–فريمان Larsen- Freeman (٢٠٠٦) ودراسة فيرسبور ولوي وفان ديجك Verspoor, Lowie, and van Dijk (٢٠٠٨). وتستخدم الدراسة التي أجراها لارسن–فريمان منهجية الوصف الديناميكي (المعرفة في القسم الآتي من هذا الفصل) لدراسة الأنماط بين اللغات لخمسة من متعلمي اللغة الإنجليزية يتحدثون اللغة الصينية. وقدمت لارسن أمثلة محددة لدعم ملاحظتها المتعلقة بالأنماط المتكررة في استخدام اللغة الثانية وعدم خطية تطوير اللغة الثانية. وفحصت دراسة فيرسبور ولوي وفان ديجك Verspoor, Lowie, and van Dijk's (٢٠٠٨) على نحو مماثل التنوع في أداء اللغة الثانية لمتعلم واحد للغة الإنجليزية يتحدث اللغة الهولندية. وباستخدام المقاييس الكمية للتركيب والإبداع المعجمي لثماني عشرة تركيبة أكاديمية جُمعت على مدى ثلاث سنوات، تمكن الباحثون من شرح مدى التقلب المرصود. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تمكنوا من وصف كيف يمكن للأهمية النسبية للمتغيرات المرتبطة بهذا التقلب أن تتغير بمرور الوقت. وفي كلتا الحالتين، فقد أثبت الباحثون كيف فسر منهج النظم الديناميكية قضايا لم تُتناول في الأعمال السابقة.

أساليب البحث والنظريات القائمة على النظم

وكما هو الحال في المناهج القائمة على الاستخدام الموصوفة سابقًا، فإن بيانات اللغة الثانية التي يسعى الباحثون إلى وصفها يمكن استخلاصها بطرق متنوعة، ولا تميل إلى الاختلاف عن المناهج الأخرى في اكتساب اللغة الثانية. غير أن ما يختلف هو المناهج المتّبعة في نمذجة و/أو وصف أنماط تلك البيانات. وعلى أساس دراسة فان جيلدر وبورت Gelder and Port (١٩٩٥)، فقد حددت لارسين فريمان Larsen-Freeman (٢٠١١) ثلاثة مناهج three methodological approaches لدراسة النظم المركبة والديناميكية. وتضمنت هذه المناهج النمذجة الكمية quantitative modeling , والنمذجة النوعية qualitative modeling والوصف الديناميكي dynamical description . وكما هو واضح من اسمها، فإن النمذجة الكمية، تنطوي على أرقام وتستخدم الرياضيات لدراسة النظم المركبة. ولا يعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة لدراسة النظم البشرية، والتي تتكون من المتنوعات التي لا يمكن بالضرورة التعبير عنها عدديًا. وقد يوفر النموذج النوعي بدلًا من ذلك بديلًا أكثر ملاءمة لدراسة النظم المعقدة البشرية، إذ يمكن استخدام أجهزة الكمبيوتر لمحاكاة هذه النظم وإجراء العديد من التكرارات. ومع ذلك، فهذه طرق نمذجة النظم الديناميكية في العالم الحقيقي، ومن ثم فهي تمثل تفسيرًا تقريبيًّا وليس تفسيرًا دقيقًا لبيانات العالم الحقيقي. وتوفر الطريقة الثالثة، الوصف الديناميكي، وسيلة لتصور جوانب أو عمليات معينة من النظم الديناميكيةفي العالم الحقيقي. وباستخدام الأدوات التي توفرها الإثنوغرافيا (مثل الملاحظة والوصف التفصيلي)، يمكن تحقيق رؤية متعمقة للطبيعة الدينامية المترابطة لسياق تعلم لغوي معين. فعلى سبيل المثال، فإن الوصف التفصيلي والطولي لسياق التعلم في الفصول الدراسية يسمح لنا بفهم الطبيعة الديناميكية والمترابطة لأجزاء هذا



النظام بعينه. ومن ثم، فإن هذا الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى فهم أفضل للوضع الحالي أو الإمكانات المستقبلية للنظام. غير أنه لا يمكنه تفسير أي حالة منتهية أو تقديم تفسير تام لنظام معين.

الخلاصة:

يهدف هذا الفصل لتقديم لمحة عامة عن بعض المناهج الإدراكية الأكثر شهرة وأحدثها في دراسة اللغة. وفي حين أن هذه النظريات تعطي الأولوية لدور الإدراك في اللغة وتعلمها، فإن الطريقة التي يُنظر بها إلى الإدراك يمكن أن تختلف اختلافًا كبيرًا. ويتضمن الجدول ٥-٦ أدناه موجزًا للمناهج التي تناولها هذا الفصل. وعلى غرار الملخص الوارد في جدول الفصل الرابع، فقد عرفنا مفهوم تعلم اللغة والجوانب الإدراكية cognitive المستعرضة لكل منهج، كما أوضحنا إمكانية وجود أبحاث عن الكفاية اللغوية الاجتماعية.



جدول ٥-٦ نظرة عامة على المناهج الإدراكية في اكتساب أي لغة ثانية			
المنهج/ النظرية/ النموذج	**تعلم اللغة الثانية**	**الجوانب "المعرفية" المرعية**	**الكفاءة اللغوية الاجتماعية التي دُرست**
نظرية الأفضلية	تغيير تصنيف القيود لتتناسب بشكل أفضل مع تصنيف قيود اللغة الثانية.	مكونات القواعد الذهنية بما في ذلك، GEN, EVAL, CON والمفردات المعجمية الذهنية.	نعم
الربطية	تعديل أوزان الارتباط بين الوحدات في أي شبكة عصبية موزعة (التي سبق ضبطها بدقة للغة الأولى)؛ عملية موجهة.	أنماط الاتصال بين وحدات أي شبكة عصبية، آليات التعلم الترابطية.	لا يوجد بحث ذو صلة حتى تاريخه.
النماذج القائمة على الاستخدام	التجربة اللغوية واستخدام البيانات الناشئة للتأثيرات المعرفية للغة الثانية.	تكرار الصيغ اللغوية وتأثيرها على تجربة اللغة الثانية.	نعم
النظريات	عوامل	التقلب: الطبيعة	لا يوجد



القائمة على النظم (نظرية النظم التحريكية ونظرية التعقيد).	الاستقرار الناشئة في أي نظام معقد، تحريكي وغير خطي.	الدينامية وغير الخطية للمتغيرات المدروسة.	بحث ذو صلة حتى تاريخه.

تقييم المناهج الإدراكية

تكمن الإسهامات الأساس للمناهج التي تناولها هذا الفصل في المكانة التي تعطيها للعوامل الإدراكية في البحث في اللغة وتعلمها. وخلافًا للعديد من المناهج التي استعرضها الفصل السابق، فإن هذا التركيز على الإدراك يسمح للباحثين في هذه النظريات بدراسة الجوانب اللغوية لأي لغة واكتسابها. فعلى سبيل المثال، فإن نظرية الأفضلية قادرة على تفسير دور العموميات اللغوية (القيود نفسها في كل لغة) والاختلافات بين اللغات (تصنيفات مختلفة من القيود) وسهولة الاكتساب (عملية التقليل من القيود البسيطة). وفي المقابل، فإنها تفسر الربطية ونموذج المعرفة اللغوية للمناهج القائمة على الاستخدام usage-based approaches على أنها ارتباطات بين الصيغة والمعنى. وعلى الرغم من اختلاف التفسيرين تمامًا، فإن كلًّا منهما يتضمن اكتساب المعرفة اللغوية وتخزينها.

وتتمثل إحدى مزايا هذه المناهج الناشئة أخيرًا في أنها تفسر أيضًا تغيرات القواعد الأصلية وغير الأصلية التي تنتج عن تجارب إضافية. وبعبارة أخرى، فإن النظرة الديناميكية للنظام اللغوي تقدم وسيلة مفصلة بوضوح لإدراج العوامل الاجتماعية في النموذج اللغوي. ومن ثم، فإننا نرى العديد من الخيارات لنمذجة الكفاية اللغوية الاجتماعية، وعوامل لا تعد ولا تحصى يشملها تباين اللغة، وعلى الأخص، الطريقة التي تتطور بها هذه الكفاية مع مرور الوقت.

ومن بين المناهج المستعرضة في الفصلين الأخيرين، هناك بوجه عام، كمية قليلة من البحوث المتاحة في مجال اكتساب اللغة الثانية التي أجريت في إطار هذه الأطر. وهكذا، ففي حين يمكن رؤية الأمل في كل منهما، فإن نظرية الأفضلية ونظرية الربطية فقط قد شهدتا ما لا يقل عن عقد من البحث في استخدام اللغة الثانية في إطار هذا النموذج.



غير أن النماذج الأخرى المعروضة في هذا الفصل تقوم بعمل أفضل بكثير فيما يتعلق بنمذجة اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية قائمة. ولحسن الحظ، فإن النظم الجديدة مثل أنظمة التعقيد والنظم القائمة على الاستخدام حاليًا هي موضوع نقاش وجدال على نطاق واسع جدًّا (راجع الندوات الحوارية والجلسات العامة التي عقدت في عامي ٢٠١٣ و ٢٠١٤ في المؤتمرات البحثية المهمة على اللغة الثانية مثل الرابطة الأمريكية للغويات التطبيقية ومنتدى بحوث اللغة الثانية، وما إلى ذلك)، ونحن نتوقع نموًا هائلاً في هذه المجالات في العقد المقبل. وحين نتحول باهتمامنا إلى نماذج التنوع اللغوي variationist models في الفصل الآتي، سنذكر بأنه من المرجح أن هذه المجالات ليست متوافقة فحسب، بل ستكون مجالًا للدراسات الشاملة المتعددة التخصصات في المستقبل.



قراءة إضافية

a. Blom, E., Paradis, J., & Sorenson Duncan, T. S. (2012), Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. Language Learning, 62 , 965–994.

b. Broselow, E., Chen, S., & Wang, C. (1998). The emergence of the unmarked in second language phonology. Studies in Second Language Acquisition, 20 ,261–280.

c. Eskildsen, S. W., & Cadierno, T. (2007). Are recurring multi-word expressions really syntactic freezes? Second language acquisition from the perspective of usage-based linguistics. In M. Nenonen & S. Niemi (Eds.), Collocations and Idioms 1. Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes, Joensuu, Finland, May 19–20, 2006 (pp. 86–99). Joensuu: Joensuu University Press.

d. MacWhinney, B. (2008). A unifi ed model. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition (pp. 341–371). Routledge.

e. Verspoor, M., Lowie, W., & van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. The Modern Language Journal, 92 , 214–231.



الفهم والتطبيق

أ. الفهم

١. ما الآليات الأساس الأربعة التي تعمل في نظرية الأفضلية؟

٢. ما القيود التي تتضمنها دراسة لومباردي Lombardi (٢٠٠٣)، وكيف تحتاج تصنيفات القيود إلى أن تكون مرتبة لكي تنتج الصوت / θ / مثل الصوت [s]، ومثل [t]؟

٣. ما الذي تحاول الربطية إثباته، وما العمليات التي تضمنتها؟

٤. ما التمثيل الموزع distributed representations والشبكات العصبية neural networks ؟

٥. ما الذي يفترضه نموذج ماكوهيني MacWhinney الموحد (المنافسة) ،وما الدور الذي تلعبه التلميحات في هذا النموذج؟

٦. ما الذي توصل إليه سوكوليك وسميث Sokolik and Smith (١٩٩٢)؟

٧. ما الذي توصل إليه إليس وشميدت Ellis and Schmidt (١٩٩٧) فيما يتعلق بدور القواعد في تعلم اللغة الثانية؟

٨. ما الذي تركز عليه النماذج القائمة على الاستخدامusage-based model، وما الآليات المتضمنة في هذه النماذج؟

٩. ما الفرق بين تكرار الرمز token frequency وتكرار النوع، وما الثلاثة الآثار three effects التي ترتبط بتكرار الرمز؟

١٠. ما التقعيدية grammaticalization؟

١١. وفقًا لبلوم وباراديس وسورنسون دنكان (٢٠١٢)، لماذا يحذف المتعلمون



الصوت/ Iz / أكثر من غيره من متنوعات الوحدة الصرفية – s allomorphs؟

١٢. في النظريات القائمة على النظم، ما السمات الخمس في أي نظام معقد؟

١٣. كيف تختلف النمذجة الكمية والنوعية؟

ب. التطبيق

١. ما الصعوبات المرتبطة بنظرية الأفضلية ونظرية الربطية، والنماذج القائمة على الاستخدام والنظريات القائمة على النظم وما نقاط القوة التي تقدمها هذه النظريات؟ ما الذي تجده أكثر إلحاحًا؟ ولماذا؟ هل يمكنك تقديم الأدلة من تعلم اللغة الخاصة بك؟

٢. اثنان من متعلمي اللغة الإنجليزية، نيكولاي وهيرو، نطقا كلمة thin نطقًا مختلفًا. نيكولاي قال [tin] في حين نطق هيرو [sin]. كيف يستخدم لومباردي (٢٠٠٣) نظرية الأفضلية لشرح هذه الاختلافات؟

٣. تعد ظاهرة حذف كلمة that في اللغة الإنجليزية شائعة، بحيث إن عبارة "I think that we should go" تُنطق في كثير من الأحيان " I think we should go". من ناحية أخرى، افترض أن عبارة " we should go" أقل احتمالًا في إنتاجها. كيف يمكن للباحثين ضمن النموذج القائم على الاستخدام تفسير هذا الاختلاف؟

٤. في الإجابة عن أحد الأسئلة التطبيقية في الفصل السابق، قمت بكتابة صوتية لجزء من واحد من مشاهد الفيلم المفضل لديك. تخيل أنه عندما كنت تكتب، كتبت عن طريق الخطأ كلمة 'goal' بدلًا من 'objective'، على الرغم من أن هاتين الكلمتين لا تتشابهان في شيء. كيف يمكن لبيبي والباحثين الآخرين في النماذج القائمة على الاستخدام تفسير هذا؟

٥. يرى أصحاب النظريات القائمة على النظم أن متعلمي اللغة لديهم قواعد منتظمة، ولكنها أيضًا متغيرة باستمرار. فكر في الأمثلة غير المستهدفة للغة التي استخدمتها بلغة ثانية. ما الكلمة أو التركيب الذي أنتجته، ما الكلمة أو

التركيب الذي من المرجح استخدام المتكلم الأصلي له في هذا السياق، كيف يثبت استخدامك أن لديك بعضًا من القواعد القائمة؟ طالما أن تعلم اللغة هو عملية تحريكية، فهناك فرصة جيدة الآن أنك قد لا تستخدم هذه الكلمة أو التركيب في السياق نفسه. هات بعض الأمثلة الأخرى للتغييرات التي لاحظتها في لغتك الثانية.

ملاحظات:

١. يعد تصنيف القيد المتغير Variable constraint ranking سمة من سمات التفسيرات العشوائية لنظرية الأفضلية (راجع بويرسما وهايز Boersma & Hayes، ٢٠٠١)، فضلًا عن نموذج الحد الأقصى للإنتروبيا (راجع غولدووتر وجونسون (Goldwater & Johnson، ٢٠٠٣ وهايز وويلسون Hayes & Wilson، ٢٠٠٨). يُوجه القارئ إلى هذه الأعمال لمزيد من القراءة.

٢. تعود جميع أعمال النسخ إلى المدونة الإنجليزية للوسائط المتعددة لتعلم الكبار the Multimedia Adult Learner English Corpus، وهي عبارة عن مدونة واسعة النطاق جُمعت واحتفظ بها من قبل المختبر الوطني للبالغين The National Labsite for Adult ESOL.

يوجد عشرة مؤلفين في هذه المقالة:

Clay Becker, Richard Blythe, Joan Bybee, Morten H. Christiansen, William Croft , Nick C. Ellis, John Holland, Jinyun Ke,Diane Larsen-Freeman, and Tom Schoenemann



الفصل السادس

مناهج التنوع لاكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية





سنجد أنه خلافًا للفصلين السابقين، حيث استعراض العديد من المنهجيات المختلفة التي وضعت تحت نفس المصطلح الشامل الأكبر (المناهج الاجتماعية أو المناهج الإدراكية، فإن هذا الفصل يركز على منهج واحد معين وهو: منهج التنوع اللغوي. وتتطابق مناهج التنوع اللغوي مع العديد من النظريات المتقدمة في الفصلين الرابع والخامس، على سبيل المثال، تؤدي نظرية التنوع دور العوامل الاجتماعية، سواء تلك التي تصف الفرد (على سبيل المثال: العمر أو المستوى التعليمي) أو المجال الذي يستخدم الفرد اللغة فيه (على سبيل المثال: الخارج في مقابل المنزل). بالإضافة إلى ذلك، فهو يرسم النماذج في اللغة نفسها، بدلًا من إيجاد جذوره في تصور خاص لكيفية عمل العقل، حيث يتوافق هذا المنهج مع العديد من النظريات الناشئة في الفصل الخامس، ومن ثم، فإن هذا الفصل الأخير المتعلق بمناهج التنوع اللغوي في اللغة الثانية يمثل، من وجهة نظرنا، جسرًا مهما بين مجموعة النظريات المبينة في الفصول السابقة، ومن ثم سيحظى باهتمام أكبر طوال الفترة المتبقية من هذا الكتاب.

إن منهج التنوع لدراسة اللغة له أصوله في مجال أوسع من اللغويات الاجتماعية، وبشكل أوضح فإن هناك العديد من المناهج لدراسة تنوع اللغة والتغيير تميل لتندرج تحت المصطلح الشامل "اللغويات الاجتماعية" (بريستون Preston، ٢٠٠٤). ومن الأمثلة على ذلك على سبيل المثال لا الحصر، اللغويات الاجتماعية الكمية أو أو المتنوعة quantitative or variationist sociolinguistics، وعلم إثنوغرافيا الكلام ethnography of speaking والتحليل التفاعلي للمحادثات interactionist conversation analysis وعلم الاجتماع النفسي للغة social psychology of language وعلم اجتماع اللغة sociology of language ،ومع ذلك، وكما يوحي عنوان الفصل، فإننا سوف نحد من مناقشتنا إلى المناهج الاجتماعية الكمية أو مناهج التنوع لدراسة تنوعات اللغة الثانية.

وقد جرت العادة إلى سعي هذا النهج إلى تحديد العوامل الداخلية (أي اللغوية) والخارجية (أي الاجتماعية) التي تؤثر في التنوع في اللغة.

خلافًا للفصول التأسيسية الأولى حول اختلاف اللغة (الفصلين الثاني والثالث)، يتناول هذا الفصل نماذج محددة يتبعها باحثو اللغة الثانية المهتمون بالتنوع اللغوي، مع التركيز على النماذج الاحتمالية probabilistic models للتنوع اللغوي (على سبيل المثال، بريستون Preston،2000، 2004). بعد عرض هذه النماذج، سنناقش أدوات جمع البيانات وتحليلها والعوامل الأكثر شيوعًا في هذا المجال من البحث، وبمجرد إنشاء هذه المراحل التمهيدية، سنقدم لمحة عامة عن كيفية تصور نماذج تنوعات اللغة الثانية في البداية وتعديلها تدريجيًا بمرور الوقت. نختم بتحليل نقدي لمناهج التنوع اللغوي ومدى توافقها مع النماذج الأخرى التي تحاول حساب تباين اللغة الثانية.

نماذج التنوع الاحتمالية Probabilistic Models of Variation

تأتي أصول نماذج التنوع الاحتمالية من اللغويات الاجتماعية ويطلق عليها اسم اللغويات الاجتماعية التنوعية أو الكمية variationist or quantitative sociolinguistics. وطور هذا النظام الفرعي لدراسة العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في استخدام نموذجين أو أكثر ينقلان المعنى نفسه في مسار البحث، ويعود اسم هذا النظام الفرعي إلى طريقة دراسة علماء اللغويات الاجتماعية المهتمين بالتنوع variationist sociolinguists لهذه العوامل إذ وضع الباحثون نموذجًا كميًا للتنوع اللغوي قيد الدراسة، غير أن ذلك النموذج ببساطة لا يوفر إحصاءات حول عدد مرات استخدام ما هو متنوع بالمقارنة مع غيره، بل يهدف إلى الكشف عن طبيعة توزيع استخدام كل متنوع، وذلك باستخدام المصطلحات الكمية لتحديد العوامل التي تؤثر في توزيع مصطلح لغوي معين تبعًا لتفاوت نظائرها من المتباينات، وبعبارة أخرى تقيم هذه النماذج تواتر استخدام النموذج والقيود اللغوية والاجتماعية المفروضة على ذلك



الاستخدام.

ولكن كيف يمكن لهذه النماذج الكمية أن تكون احتمالية بدلًا من أن تكون وصفية. لقد ساعدت وفرة الأبحاث السابقة التي طبقت مناهج التنوع على تنوع اللغة في تقديم الدعم الكامل للتأكيد على أنه يمكن التنبؤ بالاختيار بين النماذج المتعددة من خلال دراسة دقيقة لتفاعل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في هذا الاختيار، ولهذا يميل مستخدمو اللغة (بوعي و/أو دون وعي كما يبدو) إلى اختيار استخدام نموذج أو أكثر عند وجود عوامل أخرى معينة تتعلق بالسياق اللغوي أو الاجتماعي للكلام، ومن ثم، يحدث تكوين نمط اختيار نموذج معين، حيث يعد ذلك النمط بمنزلة الأساس لاختيار النموذج مستقبلًا، وتتأثر تلك العملية بأسباب تفاعل العوامل الداخلية والخارجية نفسها، وتعد طريقة توصيف أو نمذجة تنوع اللغة modeling language variation احتمالية إذ إنها تحاول الكشف عن الظروف التي (أي العوامل المؤثرة حينها) يميل فيها المستخدم إلى اختيار نموذج معين، ومن ثم، فإن دراسة أنماط الاستخدام في هذا الإطار تصف حزم البيانات وتساعد أيضًا على التنبؤ بأنماط الاستخدام المستقبلية للنماذج نفسها في ظل الظروف ذاتها.

ولشرح تلك الأفكار، دعونا ندرس مثالًا يتمثل في حالات الحذف للصوت الأخير الموجود باللغة الإنجليزية، وهي ظاهرة لغوية متباينة اختبرت للعديد من لهجات اللغة الإنجليزية المتباينة (على سبيل المثال، جاي Guy [1980، 1991a، 1991b] للغة الإنجليزية الأمريكية القياسية بولاية فيلادلفيا ونيويورك، لابوف وكوهين وروبينز ولويس Labov, Cohen, Robins, & Lewis [١٩٦٨] وللغة الإنجليزية الأمريكية الإفريقية بولاية نيويورك، سانتا آنا Santa Ana [١٩٩٢] وللغة الإنجليزية المكسيكية بولاية لوس أنجلوس وغيرها). حذف المتنوع للصوتين / t / و / d / في حالة وقوعهما بنهاية الكلمة (على سبيل المثال ' mist', ' missed') عبر اللهجات بالعديد من العوامل الداخلية أو اللغوية، تبعًا لنوع المقطع الذي يأتي بعدهما (يكثر الحذف عندما يُتبعان بصامت)، ونوع المقطع الذي يسبقهما (يكثر الحذف عندما يسبقان بمقطع له سمات مشابهة)،



والحالة النحوية لصوتي /t/ و/d/ (يكثر الحذف في الكلمات أحادية المقطع مثل كلمة 'mist'). إذ تبين البحوث حول هذا الموضوع أن حذف الصوتين/t/ و/d/ في مواضع ما قبل الصوامت لا يحدث ١٠٠٪ من الوقت، وبالمثل، فإنه لن يلاحظ معدل الحذف التام ١٠٠٪ أو تبعًا للفئة لجميع الأفعال الماضية المنتظمة (المنتهية باللاحقة-ed). بل تتآلف هذه العوامل لتؤدي إلى رجحان حذف حرفي t / d بنسبة أكبر عند وجودها. ما يسمح للباحثين بدراسة سياق ظهور أو غياب كل عامل ذي صلة ومعرفة احتمال بروز نموذج معين، وقد طور علماء اللغويات الاجتماعية المتباينة أدوات لمناقشة احتمال حدوث ذلك بطريقة متطورة كميًّا، وهذا ما سنتناوله بالشرح الآن.

أدوات الاستنباط والتحليل

كما هو ملاحظ في الفصل الثاني أن علماء الاجتماع اللغويين قد طوروا أدوات خاصة لتحليل البيانات اللغوية، وكذلك أساليب محددة لاستنباط هذه البيانات من المتحدثين في مجتمع معين، وسنراجع تلك باختصار مع التركيز على كيفية استخدامه في سياق دارسي اللغة الثانية، مبتدئين بدراسة التنوع اللغوي الاجتماعي الأول التي قام بها ويليام لابوف William Labov (1963، 1966، 1972a)، تم تطوير مجموعة واسعة من طرق الاستنباط elicitation methods وما زالت تستخدم حتى الآن للحصول على جوانب متميزة من التنوع اللغوي، كما تعد المقابلات الشخصية مع أشخاص كل على حدة أو مع مجموعة، واحدة من أكثر طرق الاستنباط الشائعة، وتتميز المقابلات الشخصية بالشيوع، إذ إنها توفر الفرصة لاستنباط عدد كبير على نحوٍ خاص من النماذج، ولا سيما تحليل التنوع في نظام الصوت، بالإضافة إلى ذلك، يُعتقد أن المقابلات الشخصية تخلق فرصة لعفوية الحديث باللغة العامية (غير الرسمية). في الواقع،



فإن المقابلة اللغوية الاجتماعية هي نوع محدد من المقابلة التي وضعت لزيادة درجة التفاعل بين النطق غير المراقب. وقد ظهرت المقابلة اللغوية الاجتماعية من خلال الحاجة إلى الحصول على مستويات مختلفة من استخدام صيغة لغوية، بطريقة مثالية من الحديث غير الرسمي (على سبيل المثال، محادثة عفوية في أثناء المقابلة) وحتى التلفظ الأكثر تحفظًا (على سبيل المثال، قراءة قائمة من الثنائيات الصغرى minimal pairs) للمتغير قيد الدراسة، غير أن لابوفLabov (1972b) قد أشار إلى أنه حتى في الاجتماعات غير الرسمية، لا يزال هناك ميل لتوظيف خطاب دقيق بسبب حضور الباحث، وهي ظاهرة أسماها مفارقة المراقب the Observer’s Paradox (انظر الفصل الثاني). في محاولة للحد من هذا التأثير، فإن المقابلة اللغوية الاجتماعية، خلافًا للأنواع الأخرى من المقابلات، تتضمن موضوعات المحادثة التي من المرجح أن تكون مشحونة من الناحية العاطفية والشخصية ومهمة بالقدر الكافي للمتحدث بحيث يكون التركيز على المحتوى المعبر عنه بدلًا من طريقة التعبير. على سبيل المثال، قد يطلب من المتحدثين ربط الوقت الذي كانوا يشعرون فيه بأنهم على مقربة من الموت أو يسردون ذكريات الطفولة أو القصص، والأمل في أن "يتيه" المتكلم في مضمون المحادثة ويركز بدرجة أقل على حضور الشخص الذي يجري المقابلة. في حالة دارسي اللغة الثانية، فقد استخدم النمط نفسُه المستخدم في المقابلة، عدة مرات مع التغير في الموضوعات التي يعتقد أنها تستنبط الأكثر مشاركة، ومن ثم، بالنسبة إلى دراسة المتعلمين في الخارج، قد تشتمل هذه الروايات على لحظات من الإحباط في البلد المضيف، وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فإن الهدف لا يزال كما هو بالنسبة إلى اللغة الثانية للمرشحين للوظيفة: لاستنباط تلفظ لغوي غير رسمي وغير مراقب.

بالإضافة إلى وضع أسئلة المقابلة الخاصة المعدة لتقليل تأثير الباحث، كذا تناول لابوف (b١٩٧٢) هذه الظاهرة في دراسته الشهيرة التي تناولت دراسة ما بعد الصامت / r / بين موظفي المتجر الذين يشغلون مناصب متميزة (على سبيل المثال، فتى المخزن، ومساعد المبيعات) وممن يتمتعون بخلفية عرقية متميزة (على سبيل المثال،

الأمريكيون من أصل أفريقي، والقوقاز) (انظر الفصل الثاني للحصول على مزيد من التفاصيل). ولإجراء مراجعة مختصرة، أجرى فريق البحث في لابوف مقابلات مع موظفي المتجر لإجراء استعلام ذي صلة بالمتجر كي ينطق عبارة الدور الرابع استنبط عبارة " fourth floor’ ". كما استنبط الباحثون أيضًا تكرار العبارة لذلك يمكن ملاحظة النطق التحفظي. بعد الخروج من عند الشخص المبلغ، سجل الباحث انطباعًا حول طريقة نطق الصوت / r / في كل كلمة من العبارة، ومن ثم، بالإضافة إلى المقابلة اللغوية الاجتماعية، فإن المسح السريع يمثل طريقة أخرى لاستنباط البيانات المستخدمة في الدراسات اللغوية الاجتماعية، كما قد يكون هذا النوع من مهمة الاستنباط أكثر صعوبة في توظيفه مع دارسي اللغة الثانية، ولكن الفكرة الكامنة وراءها قد طبقت تطبيقًا فعالًا في هذه الحالة، ومن الأمثلة على ذلك تجدها في سشميدت Schmidt (٢٠١٤)، الذي سعى إلى دراسة الدرجة التي أظهر بها دارسو اللغة الثانية الإسبانية التعبير عن التقارب الصوتي بين الصوت / s/ الواقع بنهاية الكلمة وما بعدهما من حرف ساكن. تطلب مهمة الاستنباط–التي يستخدمها شميدت– من المشاركين تحديد عدد العناصر التي يرسلها مختلف الأفراد إلى أحد الأطراف. تم عرض سلسلة من الصور مع شخص (وتحديد الاسم أسفل الصورة) مع رسم تخطيطي لعدد محدد من العناصر. في حال وجود شيئين محددين وكانت العبارة المستنبطة شيئًا على غرار Ernesto vende dos vestidos " تبيع إرنست فستانين. في بعض العناصر بدأ اسم الشيء بحرف ساكن في حين لم يبدأ بحرف ساكن في غيره، ومن ثم، تحدث المتكلمون في السياقات المستهدفة غير أن تركيز رسالتهم كان قائمًا على المحتوى، ومن الواضح أن هذا مغاير للمواجهة غير الشخصية في المتجر، غير أن النطق المختصر المتلفظ به مع التركيز على المعنى وليس على الصيغة،



يحدث دمجه في البحث حول اللغات الثانية أيضًا.

إحدى الطرق النهائية المستخدمة في أبحاث اللغة الثانية حول التنوع هي المهام الكتابية المقترنة بالسياق، وتعد هذه المهمة عنصرًا مهمًا مكملًا للمقابلة اللغوية الاجتماعية، إذ تمكن الباحث من فحص عملية اختيار النماذج من قبل العديد من المتحدثين في سياقات متطابقة، وباستخدام طريقة الاستنباط هذه، يمكن للباحث اختيار مجموعة فرعية خاصة من المتنوعات اللغوية ذات الصلة لاستخدامها، مع الاحتفاظ بالحرف الساكن الآخر، فإذا عدنا إلى المثال السابق المتعلق بحذف حرفي t / d، فقد نميل إلى استخدام الفئة النحوية لكل حرف، وكذلك المقطع السابق مع الاحتفاظ بسكون المقطع اللاحق، ومن ثم، تضمن الوسيلة من هذه الفئة أن كل مشترك معرض لكل سياق موضع بحث، إضافة إلى ذلك، فإنه بالنسبة إلى المتنوعات الصرفية-النحوية، حيث تكون التركيبات اللغوية مثل مدلول المفعول المباشر referent of a direct object والإطار الزمني للحدث the time frame of an event أو غيرهما من الجمل أو الخصائص على مستوى الحديث من الأهمية بمكان، فيمكن للباحث أن يضمن عرض جميع المشتركين للوضع بالطريقة نفسها، مما يعمل على تجنب صعوبة تفسير نوايا المتحدث تفسيرًا صحيحًا من أجل تصنيف السياق اللغوي، وقد يكون ذلك صعبًا على وجه الخصوص في حالة متعلمي اللغة الثانية، إذ لم يحدث التوصل إلى الدقة الرسمية بعد، (يرجى الاطلاع على الفصل السابع وولسي Woolsey، 2008).

وعلى الرغم من أن درجة الاستجابة على المهمة التحريرية المقترنة بالسياق يمكن أن تتباين، فإنها لا تقتصر دائمًا على قدر الاستجابة للسياق المعطى، بل وغالبًا ما تنال هذه الإجراءات رضا المتكلم، مما يسمح للمتكلمين بذكر السياقات التي يكثر فيها وجود أكثر من خيار واحد، وبعبارة أخرى، فإن الطريقة التي يجيب بها المتحدثون قد تخبر الباحث شيئًا عن وعيهم بالتنوع اللغوي أيضًا، اعتمادًا على أهداف المشروع نفسه والطريقة التي يحدث بها صياغة الرد وسوف نعرض أمثلة عدة لهذا النوع من المهام المستخدمة في البحث الذي سيُعرض في الفصلين الآتيين.



وبعد مناقشتنا لطرق استخراج البيانات، سننتقل الآن لمناقشة كيفية صياغة هذه البيانات المستخرجة بتلك الطرق كميًا، فالطريقة الأكثر شهرة وشائعة الاستخدام للتحليل الكمي هي تحليل الانحدار متعدد المتنوعات multivariate regression analysis،وتذكر أن علماء اللغويات الاجتماعية المهتمون بالتنوع يقومون باستخدام نموذج احتمالي للتنوع، إذ يحتمل التنبؤ ظهور صيغة أو اختيار المتحدث لاستخدامها؛ وذلك من خلال تحليل العلاقة بين تواتر حدوث النماذج اللغوية والتفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية لمعدلات الاستخدام تلك، ويمكن وضع هذا النموذج من خلال تحليل الانحدار، وهو وسيلة إحصائية "... تقنية تمكنك من دراسة عدد من المتغيرات التفسيرية explanatory variables. وتحديد أيٍّ منها له سلطة مستقلة لشرح ما يحدث مع المتنوع الذي قمت بقياسه"(لارسون–هول Larson-Hall،2010، ص ١٧٦). وهنا يشير المتغير المقيس إلى المتغير التابع؛ ولهذا فإن الظاهرة اللغوية المتباينة قيد الدراسة (مثل حذف نهاية الكلمات المذيلة بالصوتين - /t/و/d/). ومن ناحية أخرى، فإن المتنوعات التفسيرية تعد عوامل لغوية واجتماعية مستقلة يعتقد بأنها تتعلق باستخدام نموذج معين، ففي حالة حذف الصوتين /t/و/d/ قد تشمل هذه العملية المقاطع السابقة واللاحقة وكذلك المتنوعات الاجتماعية، كالجنس أو مستوى التعليم.

وقد تناول علماء اللغويات الاجتماعية المهتمون بالتنوع في معظم الحالات، دراسة الظواهر اللغوية المتباينة بطريقة ثنائية (على سبيل المثال، يحدث الإبقاء على الكلمات المنتهية بالصوتين /t/و/d/ أو حذفهما في البيانات المستخرجة)؛ وهذا يعني أن المتنوع التابع على فئتين، أي إن التنوع ينظر إليه على أنه هو التبادل اللغوي والمفهرس اجتماعيًا بين نموذجين (إما أن يحمل معنى متساويًا أو يستوفي المتساوي الوظيفة نفسها). وعليه،



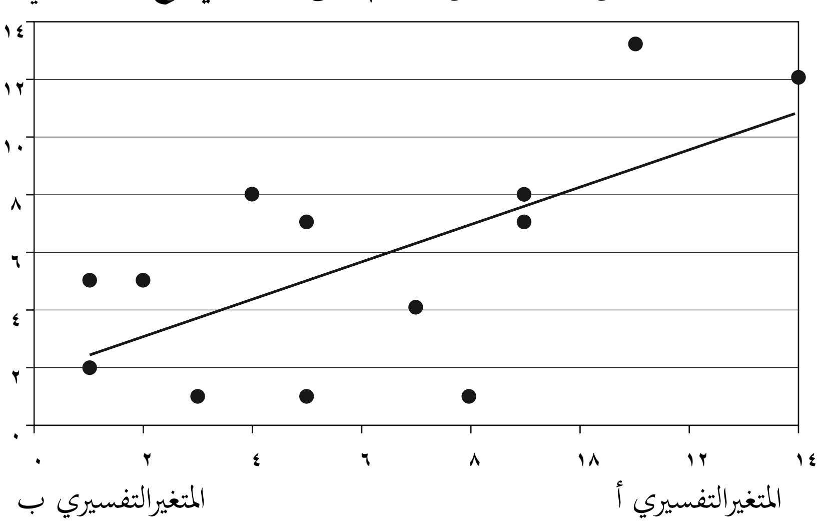
فإنه قد يرتبط قصر المتغير التابع على فئتين بطبيعة النماذج الإحصائية الأكثر تطبيقًا لنمذجة هذا التنوع (أي الانحدار اللوجستي الثنائي٣ the binary logistic regression، بدلًا من فحص حزم البيانات لتحديد مدى النماذج المستخدمة للوفاء بوظيفة معينة، ومع ذلك، سنرى لاحقًا في هذا الفصل، وكذلك في الفصل السابع، أن هناك خياراتٍ إحصائية أخرى تسمح بمتغيرات تعتمد على فئات متعددة، وقد طبقت هذه المتنوعات بالفعل على بحوث تباين اللغة الثانية.

وقد استخدم الباحثون تحليلات الانحدار regression analyses بطريقتين: (١) لتحديد المدى الذي يمكن للمتغيرات التفسيرية المختبرة أن توضحه بالنسبة للتنوع الملحوظ في متغير الاستجابة response variable (أو المتغير التابع)، أو (٢) بناء نموذج تنبؤ predictive model يبرز التنوع الملحوظ على نحو أفضل (لارسون هال Larson-Hall، 2010، ص. ٢٠٤-٢٠٥). وفي كلتا الحالتين، يستخدم تحليل الانحدار مجموعة من الملاحظات لرسم خط بياني يوضح العلاقة بين المتنوعات التفسيرية. يقدم الشكل F 6.1 نسخة تبسيطية لهذه الملاحظات التي يحدث رسمها على أساس متغيرين تفسيريين (أحدهما على المحور السيني والآخر على المحور الصادي). يمكننا أن نرى خط الاتجاه المرسوم خلال مخطط بياني، والذي يشير ميله إشارة عامة إلى أنه كلما ارتفع العدد على المحور السيني، ارتفع نظيره على المحور الصادي المقابل، بالطبع هناك استثناءات لهذا الميل، وهي عبارة عن الملاحظات أو النقاط التي تقع بعيدًا عن خط الاتجاه، ويرسم ذلك المسار وفق معادلة رياضية





الشكل 1–6 شكل مرسوم على خط بياني مع اتجاه خطي



المعادلة (y = a + b1x1+b2x2+…الخطأ)

حيث إن a هو نقطة الحصـر و b هو ميل المنحنى، والذي يستخدم لكل من غرضي تحليلات الانحدار المذكورة أعلاه.

ويعد برنامج جولد فارب إكس Goldvarb X الأداة الحاسوبية الإحصائية الأكثر استخدامًا من قبل علماء اللغويات الاجتماعية المهتمون بالتنوع(سانكوف، تاجليا مونتي وسميث Sankoff , Tagliamonte, & Smith،2012). وقد مكن ذلك البرنامج الباحثين أيضًا من إجراء تحليل متعدد المتنوعات multivariate analyses باستخدام الإطار المفاهيمي نفسه لتحليل الانحدار، فبدلًا من شرح التنوع، فإن الناتج الكمي يمثل تخصيص الأوزان الاحتمالية للعوامل (أو المتنوعات التفسيرية) التي أُدخلت في التحليل الإحصائي. إذ تشير أوزان العامل Factor weights إلى مدى تأثير كل



متغير مســـتقل مدرج في التحليل، في المتغير الملحوظ لمســـتوى أو فئة واحدة للمتغير التابع (تسمى قيمة التطبيق application value للمتغير التابع الثنائي على نحو عام).) ويشـير وزن العامل فوق ٠,٥٠ إلى أن الفئة الخاصـة بالمتغير ترجح اختيار قيمة التطبيق، في حين إذا كان وزن العامل أقل من ٠,٥٠ فإنه يشـــير إلى أن الفئة الخاصـــة بالمتغير لا ترجح اختيار قيمة التطبيق، ولتقديم مثال ملموس، دعونا نتتبع النتائج التي تُوصّل إليها من خلال دراسة هوارد وليمي وريجان Howard, Lemée, and Regan(٢٠٠٦) حول تباين حذف /l/ في اللغة الفرنسية لمتعلمي اللغة الأيرلندية، والمتكررة في الجدول ١-٦ من أجل فهم المعلومات الواردة في الجدول ٦-١، يجب علينـا أولًا إدراك قيمـة التطبيق.وفي دراســـة هوارد وليمي وريجـان Howard, Lemée, and Regan (٢٠٠٦) لحذف /l/ - في اللغة الفرنســـية من قبل المتعلمين الأيرلنديين، فإن المتغير التابع dependent variable له فئتان (أي، مزدوج). وهذا يعني، إما الاحتفاظ بالدارســـين أو حذف الصـــوت /l/ من الكلام. اختار الباحثون حذف الصـوت /l/ كقيمة التطبيق، ومن ثم، فإن نتائجها الكمية هي لتفسـير ما يتعلق بحذف الصـوت /l/ (بدلًا من الإبقاء عليه). وبعبارة أخرى، يحدث فحص كل متغير مســـتقل بالنســـبة لتأثيره في حذف /l/ والفئات ضـــمن كل متغير مستقل يفضـل أو يكره هذه الظاهرة، وحين ننتقل من خلال العمود الثالث للجدول من أعلى إلى أســـفل، نكون قد قمنا بتوضـــيح عوامل الأوزان تلك لأكبر من ٠,٥٠ لمســاعدة القارئ على التحديد بمجرد النظر، أي فئات المتنوعات المســتقلة دخلت في التحليل الإحصـائي لصـالح حذف الصـوت /l/ أو قيمة التطبيق، كما يوضـح التحليل الخاص بها آثار خمسـة متغيرات مستقلة، وتتلخص نتائج هذا التحليل في الجدول ٦-٢، الذي يحدد درجة الآثار واتجاهها لفئات كل من المتنوعات المســـتقلة حول حذف الصوت /l/.

كما تناول هوارد وزملاؤه (٢٠٠٦) قيم المدخلات وإمكانية السجل Log likelihood، وتستخدم قيم احتمالية السجل لتحديد مدى جودة التحليل

الذي أُجري والنموذج الناتج عن ذلك عن طريق غولد فارب لتلائم البيانات (كلما كان أقرب إلى ٠ كان أفضل) كما تستخدم هذه القيم عند مقارنة النماذج التي حُصل عليها من تحليلات متعددة لمجموعة البيانات نفسها من أجل اختيار أنسبها. يشير الإدخال إلى مدى احتمال حدوث قيمة التطبيق. في مجموعة بيانات ليمي وريغان وهواردHoward, Lemée وRegan، ومن ثم، يحدث حذف للصوت /l/ حوالي ٢٦,٤٪ من الوقت.

وكما ذكرنا في وقت سابق أن النماذج الاحتمالية للتباين اللغوي تحدث نمذجتها بوجه عام على غرار ما هو موضح في مثال ريجان Regan ،هوارد، وليمي Howard, and Lemée (٢٠٠٩). قام الباحثون وفي كل الحالات تقريبًا، بتعديل المتنوع التابع أو متغير الاستجابة، بحيث يعبر عنه بمصطلحات ثنائية، وبالعودة إلى مثال حذف الصوت /l/ فإن ذلك يشير إلى أنه حدث تحليل البيانات لتحديد مواطن ظهور أو اختفاء الحذف، غير أنها لم تذكر درجة الحذف، ففي بعض الحالات، لا يكون ذلك مجرد نسخة من الاختبار الإحصائي المستخدم فحسب، ولكنه أيضًا إحدى الطرق المناسبة لعرض ظاهرة بعينها، غير أننا ندرك تمامًا – في بعض الحالات الأخرى– أن الفئات الإضافية تكون ذات نفع، فعلى سبيل المثال، من شأن دراسة المقطع الأخير المنتهي بالصوت /s/ في اللغة الإسبانية أن تحقق نتائج مرجوة في إبراز صوت الحرف /s/ مقارنة بالصوت /h/ المنطوق بملء النفس والحذف الكلي [Ø]. فشرح ظهور أو حذف الحرف /s/ وحده من شأنه أن يسقط تفاصيل مهمة، وفي الحالات التي يشمل فيها حجب التنوع أكثر من متغيرين، فإن ذلك يشكل تحديًا لنماذج التحليل مثل النموذج الذي سبق عرضه، وأدى إلى حلين مختلفين على الأقل،

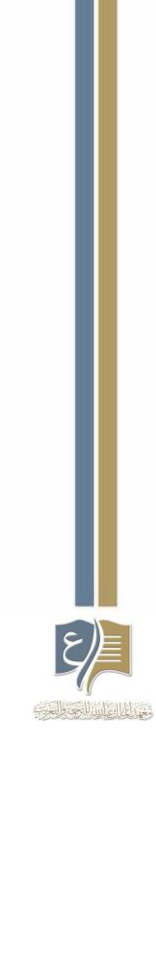


فقد كان النهج الأول، والأكثر شيوعًا، يتمثل في تجميع الفئات الفردية للمتغير التابع لملاءمة التحليل الإحصائي، وفي حال الإبقاء على الصوت /s/ على سبيل المثال، عندئذ يحدث مقارنة الحرف [s] مع جميع المتنوعات الأخرى، ومع ذلك، فإن هذا النوع من الملاءمة المنهجية بجانب ما توضحه لنا في بعض الأحيان عن العوامل التي تؤدي إلى الإبقاء على الصوت /s/ والعدول عن حذفه، قد يفشل في إبراز الأسلوب الذي من خلاله ترجح هذه العوامل نموذجًا مختصرًا على غيره أو لا (على سبيل المثال، المقارنة بين نطق الصوت /h/ بملء النفس أو حذفه[Ø]).



الجدول ٦-١نتائج غولد فارب بالنسبة لحذف الصوت /l/ في ليمي و ريغان و هوارد (٢٠٠٦، مقتبس من الجدول ٢، ص ١٤)		
المجموعات والعوامل	**نسبة العينات المحذوفة**	**وزن العامل**
Pronoun		12
Il/ impersonal غير شخصي Il/ personal شخصي ils/ells elle	45 2 0 2 9 6	0.632 0.353 0.520 0.151
التابع للمقطع الصوتي الصائت الصامت	34 32	0.459 0.546
المقطع الصوتي السابق الصائت الصامت الوقفات	38 2 7 3 3	0.524 0.441 0.521
الفئة النحوية التالية الفعل الاسم آخر المدخلات0.264 = Log likelihood = −984.607	23 4 7 3 1	0.405 0.639 0.513





جدول ٦–٢ ملخص النتائج من ليمي وريغان و هوارد (٢٠٠٦)

المتغير المستقل	المجموعة	التأثير الحاصل	وزن العامل
Pronoun الضمير	il غير شخصي il شخصي ils/elles elle	il and ils/elles favor /l/-deletion	0.63 2 and 0.520, على التوالي
المقطع الصوتي اللاحق	الصائت الصامت	يفضل حذف /I/ عندما تكون متبوعة بصامت	0.54 6
المقطع الصوتي السابق	الصائت الصامت الوقفات	يفضل حذف /I/ عندما تكون سابقة لصائت أو وقفة	0.52 4 and 0.521



0.639 and 0.513, respectively	يفضل حذف /I/ عندما تكون الفئة النحوية للكلمة تالية لاسم أو لضمير أو غيرهما.	الفعل الاسم آخر	الفئة النحوية التالية

ونظرًا لأهمية النمذجة الإحصـــائية لمناهج التنوع اللغوي statistical modeling for variationist approaches في التغير اللغوي، فقد كان من الضـــروري تحديد الطرق التي يمكن بهـا للنمـاذج شـــرح فئـات إضـــافيـة (أو مســـتويات) additional categories (or levels) للمتنوع التابع، وعلى الرغم من حداثة عهد هذا المجال، فإننا نتناول فيه مثالين عن الكيفية التي واجهت بها الأبحاث الحديثة هذا التحدي للنمذجة الإحصـــائية حول تباين اللغة الثانية، ولعل أبســـط الحلول هو استخدام تحليل الانحدار regression analysis في حزمة إحصائية مختلفة والتي تسمح بوجود فئات إضـافية في المتنوع التابع. في حالة التعبير الموضـوعي. على سـبيل المثال، سـعى كل من لينفورد وجيسـلين Linford and Geeslin (٢٠١٣) إلى توسـيع مقام التنوع اللغوي إلى ما هو أبعد من المقارنة بين صيغ الضمير المسند إليه الظاهر والغائب overt and null pronominal subject forms، بحيث تتضـمن أيضًـا الجمل الاسمية المعجمية الكاملة، وفي دراستهم، استنادًا إلى تدريب مكتوب مقترن بالسياق، اشتملت جميع العناصـر على الموضـوعات التي سـبق ذكرها في الحديث، ومن ثم، كان ينبغي أن تتوافر سـياقات جيدة للصـيغ الضـميرية فقط، ومع ذلك، فقد تضـمنت ثلاثة خيارات للاسـتجابة (ضـمير المسـند إليه الغائب، وضـمير المسـند إليه الظاهر والعبارة الاسمية المعجمية الكاملة (null subject pronoun, overt subject pronoun, and full

lexical noun phrase ووجِد أن جميع الصيغ سيختارها بانتظام كلٌّ من المتحدثين باللغة الأم، بالإضافة إلى غير الناطقين بها، وبناءً على ذلك، فإنه من الواجب عليهم أن يستخدموا اختبارًا إحصائيًا يمكنه تمثيل هذا التنوع: التأثير النسبي لكل متنوع لغوي واجتماعي مستقل حول جميع صيغ الفاعل الثلاثة، ولتحقيق ذلك، استخدم لينفورد وجيسلين Linfordand Geeslin تحليلات الانحدار متعددة المراحل التي مكنتهما من اختبار أنماط الاختيار لكل من خيارات الاستجابة الثلاثة بالنسبة إلى الخيارين الآخرين، كما استخدمت الطريقة نفسها في التحقيق بمرجع مستقبلي من قبل جودمستاد وجيسلين Gudmestad and Geeslin (٢٠١٣).

في هذه الدراسة، سعى الباحثون إلى مقارنة التأثيرات النسبية لعدة متنوعات لغوية واجتماعية في اختيار الصيغ الثلاث، كما يمكن استخدامها كلها في سياقات للإشارة المستقبلية في اللغة الإسبانية (المضارع البسيط، المستقبل الصرفي، والمستقبل التعريضي). ولأن الانحدار متعدد المراحل يستخدم وسائل مماثلة لتوصيف التنوع مثل الانحدار اللوجستي الثنائيbinary logistic regression ، فإن الباحثين الذين اعتادوا العمل مع هذا الأخير من المرجح أن يكونوا قادرين على توسيع معرفتهم بهذا النوع من الاختبار دون مشقة بالغة.

وخلافًا للدراستين المذكورتين أعلاه، استخدما نوعًا مختلفًا من تحليل الانحدار من أجل نمذجة التنوع الموجود في مجموعات البيانات الخاصة بهما، هناك مثال واحد للبحث حتى الآن يستخدم نوعًا مختلفًا من النمذجة ويتطلب على الأرجح زيادة درجة المعرفة الإحصائية statistical knowledge، ومع ذلك، بالنسبة إلى المشكلة التي دُرست، فإن تعقيد الأساليب التحليلية تبرره مطالب الظاهرة قيد البحث، وقد استخدم



غودمستاد وهاوس وجيسلين Gudmestad, House, and Geeslin (٢٠١٣) نموذج بيسيان الاحتمالي متعدد الأشكال Bayesian multinomial probit model لدراسة جميع صيغ التعبير عن الفاعل للغائب في اللغة الإسبانية التي يستخدمها المتحدثون باللغة الأم والمتقدمون استخدامًا عاليًا، كما أن الميزة الفريدة التي يتسم بها هذا النموذج الكمي تكمن في القدرة على دراسة المتغير غير الثنائيnon-binary variable، بالإضافة إلى ذلك، يفهم من الاختيار بين متنوعين أو ثلاثة أو أربعة أو أكثر من المتنوعات التابعة أنه "كتفضيل" لمتنوع غير أساس على متغير خط الأساس non-baseline variant over the baseline variant. على سبيل المثال، في دراسة جودمستاد وهاوس وجيسلين Gudmestad, House, and Geeslin (٢٠١٣)، تضمنت المستويات الأربعة للمتغير التابع والتعبير عن المسند إليه بما في ذلك الضمائر الغائبة والضمائر الشخصية الظاهرة والعبارات الاسمية المعجمية، والضمائر الأخرى (أي: ضمائر الإشارة وضمائر النكرة وضمائر الاستفهام).

ولأن كل هذا قد ثبت في بيانات المقابلات، فمن المهم إدراجها جميعًا ضمن التحليل، وفي النموذج الخاص بهم، تم اختيار البديل "الفواعل الفارغة" كخط أساس؛ ومن ثم التعبير عن نتائجها للضمائر الشخصية، والجمل الاسمية المعجمية والضمائر الأخرى فيما يتعلق بتفضيل هذه المتنوعات على الفواعل الفارغة أو العكس صحيح، وهناك ميزة أخرى لهذا النموذج وهي إمكانية حساب الملاحظات التابعة في مجموعة البيانات، كما أنها إحدى المميزات المهمة على نماذج الانحدار، مثل تلك التي أجريت في غولد فارب، بسبب افتراض استقلال الملاحظات، وهذه هي الحال بالنسبة للإصدارات المعدلة من غولد فارب، مثل الغابات العشوائية (بريمان Breiman [٢٠٠١]، كما استشهد بها جودمستاد وهاوس وجيسلين Gudmestad, House, and Geeslin، 2013). ومن المؤكد أن هناك بدائل لهذا النهج، مثل النماذج التي أجريت في ربرول ,Rbrul، والتي تفسر الملاحظات التابعة في مجموعة البيانات، ولكن هذه النماذج لا تتعامل إلا مع المتنوعات الثنائية المعتمدة (انظر جونسون Johnson، 2009). ومن ثم، حدد غودمستاد وهاوس وجيسلين Gudmestad,

House, and Geeslin الطريقة التي يمكن من خلالها دراسة العلاقة بين متغير تابع متعدد الفئات ومتغيرات عدة مستقلة من أجل تقديم معلومات جديدة عن الأنماط الأصلية وغير الأصلية لاستخدام صيغ الفاعل الغائب، وعلى الرغم من المتطلبات التقنية الكبيرة لهذا النوع من التحليل، فمن المرجح أن الأبحاث المستقبلية سوف تستمر في تعزيز التعاون بين الإحصائيين واللغويين بسبب التفاصيل الإضافية التي يوفرها هذا النوع من التحليل.

وقبل أن نختتم هذا القسم، تجدر بنا مناقشة الملاحظات التابعة أو المستقلة أو التابعة بمزيد من التعمق. يفترض أن العديد من الاختبارات الإحصائية التي يعمد إليها اللغويون بانتظام، مثل اختبارات مربع كاي chi-square tests أو تحليلات الانحدار الثنائي، أن هناك استقلالية في الملاحظات independence of observations، وإن كان ذلك نادر الحدوث (دراسة لابوف حول المتجر قد تشكل استثناءً). ويرجع ذلك إلى أن كل تحليل للتباين analysis of variation يتضمن تقريبًا عدة نماذج يقوم بها الفرد الواحد، ومن ثم، لا يمكن النظر إلى النماذج التي يقوم بها الفرد على أنها مستقلة بعضها عن بعض، وبعبارة أخرى، فإن الممارسات الأكثر استخدامًا في علم اللغويات سوف تثير امتعاض أولئك الذين يشتغلون بمجال الإحصاء، ومن الجدير بالذكر أننا لا نسعى إلى تشويه سمعة البحوث التي تطبق نمط التحليل المركزي الحالي، إلا أننا نود أن نشير إلى أن هناك جهودًا حديثة تبذل للتغلب على هذه العقبة الإحصائية، فعلى سبيل المثال، عمدت كوريسكاك Kuriscak (٢٠٠٦)، في اشتغالها بالعمل على الطلبات والشكاوى باللغة الإسبانية كلغة ثانية، إلى استخدام نموذج انحدار متعدد المستويات multi-level regression model ما مكنها من إدراج المتنوعات اللغوية لعينة دراستها (تلك التي ستحقق الإشارات المتعددة) في مستوى واحد من النموذج ومتغيراتها اللغوية (تلك التي ستحقق الإشارات الفردية) في مستوى منفصل، وقد أوضح



التحليل الإحصائي الناتج تأثير كلٍّ من هذه المتنوعات المستقلة، في حين أقرت الدراسة في الوقت نفسه ثبات افتراض استقلالية الملاحظات، وفي الأبحاث الحديثة، بدأ علماء اللغويات في استخدام اختبار معادلة التقييم العامة generalized estimating equation test (هانلي، نيغاسا، وفوريستر، ٢٠٠٣؛ هاردن وهيلب Hanley, Negassa, & Forrester, 2003؛2003; Hardin & Hilbe). إذ يفسر هذا النموذج أن لكل فرد دورًا أيضًا في التنوع المرصود في حزمة البيانات، وبعبارة أخرى، فإنه لا يَفترض أن استقلال كل نموذج بذاته عما سواه، وقد استخدمت تلك الطريقة لدراسة التعبير عن الفاعل (جيسلين، لينفورد، فافولاس، لونغ، ودياز وكامبوس Geeslin, Linford, Fafulas, Long, & Díaz-Campos، 2013)، فضلًا عن التباين بين زمني المضارع المستمر والمضارع البسيط (فافولاس، ٢٠١٢)، لخدمة متعلمي اللغة الإسبانية كلغة ثانية وزملائهم المتحدثين باللغة الأصلية من المجموعات النظيرة لهم، وعلى الرغم من أن التحليلات من هذا النوع لا تزال محدودة بعض الشيء، فإنه من المرجح أن نرى تحولًا نحو هذه النماذج الإحصائية الأكثر تعقيدًا.

العوامل التنبؤية

ها نحن قد فرغنا من مناقشة الطريقة التي يحدث بها التمثيل الإحصائي لتأثير المتنوعات المستقلة المتعلقة بمتنوع اجتماعي لغوي sociolinguistic variant معين، غير أن هذه العوامل تستحق مزيدًا من الدراسة، وعلى الرغم من أنه يتعين إدراج العديد من المتنوعات المستقلة ذات الصلة بالسياق اللغوي في نموذج التنوع الاحتمالي variationist probabilistic model، وهذه العوامل تكون مقتصرة على الظاهرة قيد الدراسة، فإن هناك عوامل أخرى استخدمت على نطاق واسع عبر الدراسات، ويمكن استخدامها لتوجيه الباحثين في مجال اللغة الثانية. إن هذه العوامل تندرج على نحوٍ عام ضمن إحدى الفئات الثلاث الآتية: الفئة المتعلقة بالمتكلم، والفئة المتعلقة بالمخاطب، والفئة المتعلقة بسياق الخطاب، وقد مرت العوامل المتعلقة بالمتحدث Factors related to the speaker بنطاق واسع من الدراسات التي تناولتها بطرق شتى معتمدة على



المجتمعات الناطقة قيد الدراسة، وتشمل هذه العوامل من بين أمور أخرى: العمر والجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والمهنة والمستوى التعليمي والموطن الأصلي (انظر الفصل الثالث).

كما سنرى أن هذه العوامل قد طبقت أيضًا على سياق اللغة الثانية بطرق شتى. على سبيل المثال، وجد أدامسون وريجان Adamson and Regan (١٩٩١) أن التنوع في نطق اللاحقتين (in) و(ing) بين متعلمي اللغة الإنجليزية من فيتنام وكمبوديا يتأثر تبعًا للجنس، إذ استخدم المتحدثون من الذكور متغيرًا منخفضًا بنسبة أعلى من الإناث، ولعل من العجب أنهم استخدموه بنسبة أكبر عن نظرائهم المتحدثين الأصليين للغة الأم (انظر أيضًا بيكا وهوليداي ولويس وبيردوتشي ونيومان ,Pica, Holliday, Lewis Berducci, & Newman 1991). ومع ذلك، فإن تأثير هذه العوامل لم يواز المتنوعات المستقلة اللغوية في الأهمية بصفة عامة (بريستون Preston،2000). قد يعزى ذلك إلى أن المتعلمين يميلون إلى التركيز أكثر على العوامل المحلية، بدءًا من مستوى الكلمة وصولًا إلى الجملة وانتهاء بالخطاب، وذلك نتيجة لقيود التطبيق الأساس في اللغة الثانية، إذ يمثل ذلك انعكاسًا لمتوسط عدد المشاركين في هذه الدراسات، وكما سنرى في الفصول القادمة، وفيها تركز العديد من البحوث المتعلقة بذلك الموضوع على متعلمي اللغة الثانية من أبناء الكليات، لذا فإنه من الممكن قصر تنوع خصائص الطبقات- كالاجتماعية على سبيل المثال- على مجموعة معينة من المشاركين (على سبيل المثال، دراسات جيسلين وغودمستاد Geeslin & Gudmestad،2010، ريجان وهوارد، وليمي، Regan, Howard, & Lemée 2009). وقد حظيت العوامل المتعلقة بالمحاور factors related to the interlocutor وكذا العوامل المتعلقة بسياق الخطاب related to the



speech context Factors باهتمام المؤلفات اللغوية الاجتماعية المعنية بالتنوع variationist sociolinguistic literature، فعلى سبيل المثال، درس ريكفورد وماكنير – نوكس Rickford and McNair-Knox (١٩٩٤) كيف أن أسلوب خطاب إحدى المتكلمات (معروفة لدى السامعdefined as audience accommodation، انظر بيل Bell،1984؛ جايلز وبويسلاند Giles & Powesland،1975) قد تبدل تبعًا لمن كانت تتحدث إليه وتبعًا لفحوى حوارها مخاطبها، كما اشتملت خصائص المخاطب الذي درسه ريكفورد وماكنير – نوكس Rickford and McNair-Knox (١٩٩٤) على العرق والجنس وعلاقته بالمشارك (سواء كانت العلاقة أسرية أو علاقة صداقة أو غير ذلك كأن يكون غريبًا مثلًا). وفي سياق متصل، فقد لاحظ الباحثون اختلافات في استخدام الفعل الرابط الصفري zero copula (في المثال، "they stupid" حذف الرابط بين المبتدأ والخبر) والمصدر be (في المثال، "She be happy" بدلًا من استخدام تصريفه "is") عند الحديث عن الموضوعات السياسية (تستخدم هذه الصيغة بنسبة أقل) مقابل استخدام ذلك عند مناقشة العلاقات الشخصية مع الآخرين (تستخدم هذه الصيغة بنسبة أعلى) كما أجرى مدينا ريفيرا Medina-Rivera (١٩٩٩) دراسة أخرى بحثت العوامل المتعلقة بسياق الخطاب لتمام السكان الأصليين لنطق الصوت /r/ المشدد في نهاية الكلمة في اللغة الإسبانية من مدينة كاغواس، بورتوريكو. وأفاد مدينا ريفيرا أن هناك ميلًا لاستخدام المتنوعات غير القياسية في إعدادات المحادثة الجماعية مقارنة بالعرض الشفوي، كما لاحظ أيضًا تأثيرًا لنوع الخطاب، إذ كانت المتنوعات غير الرسمية مفضلة في الحوارات والروايات، وقد أُدرج تطبيق هذه العوامل في إعداد اللغة الثانية عمومًا تحت المصطلح الشامل "التنوع القائم على المهام task-based variation" ومع ذلك، فإن بعض الآثار التي استنبطت ترتبط ارتباطًا وثيقًا بخصائص المخاطب. فعلى سبيل المثال، أسهمت خلفية المحاور العرقية (بيب وزنغلر Beebe & Zuengler، 1983)ومدى قناعات المحاور الحضارية cultural empathy (بيركويتز Berkowitz،1989) على حد سواء في تنوع الاستخدام، وبالمثل، فهناك ميدان فرعي

من البحوث يُعنى بكيفية اتصال خصائص مهام الاستنباط characteristics of the elicitation tasks نفسها بالنطق المتباين للغات أو اختيار النماذج، فعلى سبيل المثال، قد توسع مدينا ريفيرا Medina-Rivera (٢٠٠٤) في بحثه حول نوع الخطاب وموضوعه المتعلق بمتعلمي اللغة الإسبانية كلغة ثانية، وتحليل بيانات المقابلة التي أجريت مع أربعة من الناطقين بها بطريقة قريبة للمتحدثين الأصليين بها، وقد أظهر تحليله لتنوع الروابط وتباين استخدام الماضي والماضي الناقص واختيار الصيغة، أنه إذا كان الموضوع متعلقًا بالأسرة أو الدين، وكذلك الخطابات السردية والحججية في المحادثات، فإن الدقة تتراجع عبر تراكيب الكلام، وعلى الرغم من أن الأبحاث السابقة التي أجراها مدينا ريفيرا على الناطقين الأصليين أظهرت أن الروايات ترتبط بالنماذج غير القياسية في حين أن الجدل يفضي إلى تأثير معاكس (مدينا ريفيرا Medina-Rivera،1999)، وقد افترض مدينا أن القيود التي تجعل الناطقين الأصليين يتحدثون بلغة رسمية قد تؤثر في الناطقين غير الأصليين تأثيرًا واضحًا، فقد فسرت الاختلافات في لغة المتعلمين في جميع المهام عندها كنتيجة لانتشار أنواع الخطاب (كاديرنو Cadierno،2000) والمواضيع المختلفة من الكلام (غارسيا–أمايا García-Amaya،2008، 2012؛ ليسكين–غاسبارو Liskin-Gasparro،2000 ومدينا ريفيرا Medina-Rivera 2004، سيلينكر ودوغلاس Selinker & Douglas،1985) أو درجة التحكم في الخطاب أو التخطيط له في وقت مبكر (على سبيل المثال، إليس Ellis،1999، إليس ويوان Ellis & Yuan،2004). لذلك، وعلى الرغم من أن معظم دراسات اللغة الثانية تبدأ عمومًا بمهمة ما كمتنوع مستقل أساس، فإنه غالبًا ما يحدث توضيح تفسيرات الاختلافات الواردة عبر المهام من حيث خصائص المقام أو المحاور، وتتلخص هذه العوامل التنبؤية الخارجة عن النطاق



اللغوي والتي أُختبرت خلال بحوث التنوع في الجدول رقم ٦-٣.

وفي حين نستكشف البحث عن تنوع اللغة الثانية، فمن المرجح أن تكون العوامل ذات الصلة بالمتكلم والمحاور وسياق الكلام ذات صلة حتى إذا كان تطبيقها في سياق اللغة الثانية يتطلب تعديلات حتى تكون مناسبة للمواقف، وعلاوة على ذلك، فمن المرجح أن يحدث دراسة هذه العوامل على نحو أفضل باستخدام تقنيات النمذجة الموضحة سابقًا في هذا الفصل، بدلًا من فصلها، ولعل أحد الروابط الأخيرة التي يمكن للقارئ ملاحظتها هي أن الباحثين الذين يدرسون هذا التفاعل بين السكان الأصليين الناطقين باللغة الإنجليزية يفعلون ذلك غالبًا من خلال التحقيقات في تحول النمط أو تباين الأسلوب (بمعنى، بيل 1984؛ جايلز، كوبلاند، وكوبلاند (Bell, 1984; Giles, Coupland, & Coupland, 1991; Tarone, 1978, 1979). ولدينا ما هو أكثر من ذلك، فقد يحدث صياغة هذا البحث في نظريات مثل نظرية التكيف Accommodation Theory (انظر الفصل الرابع)، على الرغم من أن التحليل يسعى إلى تحليل التنوع في الطريقة الموضحة في هذا الفصل، ومن ثم، فإننا لا نزال نجد تداخلًا مهمًا بين المنهجيات، وأيضًا التذكير بأن أهداف وأنماط تحليل منهج واحد تتماشى تماشيا جيدًا مع الأنماط الأخرى.



الجدول ٦–٣ العوامل التنبؤية التي دُرست في اللغويات الاجتماعية المتنوعة		
ذو الصلة بالمتكلم	**ذو صلة بالمشترك في الحوار**	**ذو صلة بسياق الكلام**
العمر		الموضوع
الجنس	الجنس	التدريب
الأصل العرقي	الأصل العرقي	نمط الخطاب
علاقة القرابة مع المشترك في الحوار (على سبيل المثال، الأسرة، صديق، غريب، وما إلى ذلك).	العلاقة مع المتكلم (على سبيل المثال، الأسرة، صديق، غريب، وما إلى ذلك.	الموضوع
التعليم		
الوظيفة		
مستوى الدخل		
الطبقة الاجتماعية		
الموقع الجغرافي		

نماذج تنوع اللغة الثانية

والآن بعد أن درسنا طرق استنباط البيانات وتقنيات نمذجة التنوع اللغوي modeling linguistic variation المطورة في اللغويات الاجتماعية المتنوعة، فإننا نلفت الانتباه إلى الطريقة التي يُصوّر بها تنوع اللغة الثانية. تعكس مناهج تنوع اللغة الثانية بوجه عام تأثير منهجين من مناهج اللغويات الاجتماعية المهتمة بالتنوع اللغوي. الأول هو نموذج لابوفيان الأولي early Labovian paradigm والثاني هو النموذج الديناميكي dynamic paradigm (بريستون Preston 1996). من النموذج الأولي لابوفيان ظهر منهج يسمى نموذج الكفاية المستمر continuous competence model



(أو نموذج الحرباء Chameleon model) (تارون Tarone، 1982، 1988، 1989)، ٤ إذدُرست الصيغ اللغوية التي ينطقها المتعلمون فيما يتعلق بمفهوم التنوع الأسلوبي stylistic variation مثل نطق السكان الأصليين، وكان يعتقد أن كلام المتعلمين يختلف من حيث الدلالة على الاهتمام، ومع ازدياد اهتمام المتعلمين بطريقة الكلام، يكون إصدار المزيد من الصيغ "المرموقة" أو الأكثر استهدافًا، وخلافًا لذلك، مع انخفاض الاهتمام بطريقة الكلام، تنخفض معدلات إنتاج الصيغ اللغوية "ذات المكانة أو مثل الصيغ اللغوية الشبيهة باللغة الهدف target-like linguistic forms، وهذا يتفق مع الكتاب الأول للابوف (b١٩٧٢) (انظر الفصل الثاني). ما نشأ بعد ذلك من الأبحاث المبكرة لتنوع اللغة الثانية في إطار هذا المنهج إذ كانت هي الدراسات التي بحثت التنوع عبر تدريبات الاستنباط، على سبيل المثال، وجد ديكرسون وديكرسون Dickerson and Dickerson في عام (١٩٧٧) الاختلافات المنهجية في نطق اللغة الإنجليزية للحرفين (r) و(z) من قبل المتحدثين اليابانيين في البيانات المستنبطة من خلال حرية التعبير وقراءة الحوار وقراءة قائمة الكلمات، ومنذ ذلك الحين ظهرت تأثيرات مماثلة لمتنوعات عديدة، بين المتكلمين من خلفيات لغوية عديدة (أدامسون وكوفاك Adamson & Kovac، 1981؛ أدامسون وريجان Adamson & Regan، 1991؛ بيلي وبريستون Bayley & Preston، 1996؛ بيب، Beebe 1980؛ جيسلين وغودمستاد Geeslin & Gudmestad، 2008a؛ سالابيري ولوبيز–أورتيجا، Salaberry & López-Ortega 1998؛ واينبرجر Weinberger، 1987؛ زامبيني Zampini 1994).

ولما كان تأثير التنوع القائم على النمط style-based variation في الخطاب في اللغة الأولى والثانية لا يزال موضع اهتمام، فقد رأينا بالفعل أن الاختلافات بين المهام لم تزل ينظر إليها على أنها مهمة لتباين الاهتمام بالنموذج، ويفسر ذلك التغير التطورات في النظرية اللغوية الاجتماعية، مثل الإقرار بأن مجموعة من العوامل الظرفية تؤثر في اللغة التي نخرجها (على سبيل المثال، بيل Bell 1984). ففي سياق اللغة الثانية، وكما هو الحال في سياق اللغة الأولى، تشتمل هذه العوامل على ما ذكر أعلاه من العوامل المتعلقة



بخصائص المتكلم، والمخاطب، والموضوع ونوع الخطاب المقدم، غير أنه، وخلافًا لسياق اللغة الأولى، حيث تركز البحوث على النماذج المتنوعة (ربما مع درجات مختلفة من التأثير المرتبط)، فإنه في سياق اللغة الثانية، تركز بعض البحوث أيضًا على أخطاء الناطقين غير الأصليين ودرجة تكرارها من تدريب لآخر، مما أدى إلى قيام فئة إضافية من الأبحاث تجري اختبارات على أنواع السياق اللغوي الناتجة عن المهام، فعلى سبيل المثال، أجرى تارون أند واريش Tarone and Parrish (١٩٨٨) تحليلًا للبيانات التي جمعت من ٢٠ متعلمًا للغة الإنجليزية، كانت اللغة الأم لـ ١٠ هي العربية في حين كانت اليابانية هي اللغة الأم للعشر الأخرى، وقاما بتحديد الاختلافات في أنواع الجمل الاسمية التي جمعت خلال التدريبات المختلفة ودرجة ارتباطها بتباين الدقة عبر التدريبات، فمبدئيًا، وجد تارون Tarone (١٩٨٥) اختلافات في دقة استخدام المتعلمين الجمل الاسمية خلال تدريب القواعد النحوية، والمقابلة الشفهية، ومهمة السرد الشفوي، وبتصنيف الجمل الاسمية إلى أربعة أنواع مختلفة، أشار تارون وباريش إلى أن المتعلمين ألفوا عددًا مختلفًا من كل نوع من الأنواع الأربعة خلال التدريبين الشفويين، على الرغم من أن بعض أنواع الجمل الاسمية قد تكررت أكثر من غيرها بغض النظر عن التدريب، وبالإضافة إلى ذلك، فإن معدلات الدقة لكل نوع من الجمل الاسمية قد اختلفت خلال التدريب الواحد، بل اختلفت هذه المعدلات أيضًا في جميع التدريبات الثلاثة في بعض الحالات، وأظهرت هذه الدراسة المبكرة أن اللغة الفعلية المتلفظ بها هي أحد الاختلافات الرئيسة بين التدريبات الموجهة بكثرة أو تلك الموجهة على نحوٍ أقل، وأن الفشل في تقييم هذه الاختلافات قبل تقييم إجمالي تغييرات الدقة عبر المهام قد تلافى مصدرًا رئيسًا للتنوع، وقد طبق جيسلين (٢٠٠٦) وجيسلين وغودمستاد Geeslin and Gudmestad



(2008 a) هذه النتائج لاحقًا على التراكيب المتنوعة في البحث، وأثبتا أن استخدام تركيب متنوع يختلف أيضًا حسب نوع التدريب، كما قد أفادت الدراسة التي أجراها جيسلين وجودمستاد Geeslin and Gudmestad (2008a)، على وجه الخصوص، بأن المهمة تؤثر في الاستخدام المتباين للرابطين ser وestar وصيغة الشرط أو المضارع المرفوع في اللغة الإسباينة الأم واللغة الإسباينة بوصفها لغة ثانية، إلى جانب أنها أظهرت أن تغيير الاستخدام الشرطي للعوامل اللغوية لتلك التراكيب المتباينة يختلف بخلاف نوع المهمة، وباختصار، نلاحظ أن أهمية التنوع القائم على المهام لم تتضاءل فحسب، ولكنْ هناك تغييران أساسان في طريقة تصور هذا التنوع حاليًا، أولًا، لم يعد علماء اللغويات الاجتماعية يزعمون أن التحول في الأسلوب style-shifting هو وظيفة بسيطة بدرجات متفاوتة من الاهتمام بالكلام، فإن الباحثين في مجال اللغة الثانية الذين يواجهون الاختلافات القائمة على التدريبات قد أمعنوا النظر باستكشاف خصائص أخرى للمهمة التي قد تفسر الاختلافات الناتجة، أما الاختلاف الثاني، وبالنظر إلى نتائج تارون وباريش Tarone and Parrish (١٩٨٨) وجيسلين Geeslin (٢٠٠٦) وجيسلين وغودستاد(Geeslin and Gudmestad (2008a، فهو ينص على أن الاختلافات القائمة على المهام لم تعد تقتصر على التغيرات في تكرار استخدام صيغة معينة، بل نرى الأدلة على أن التكرار والقيود المفروضة على الاستخدام قد تختلف بالنسبة للمتعلم نفسه في ظل الظروف المختلفة، غير أن ما لم يتغير هو العناية بالتغيير القائم على المهام، وأهمية استخدام تدريبات استنباط متعددة في بحوث اللغة الثانية (انظر أيضًا الفصل السابع).

أما المنهج النظري الثاني الذي كان له تأثير في بحث تنوع اللغة الثانية فيتمثل في نظرية الموجة Wave Theory. وفي هذه النظرية، يحدث النظر إلى التنوع على أنه ابتكار لغوي بدأ ضمن مجموعة معينة من المتكلمين ثم ينتشر إلى مجموعات أخرى من المتكلمين مع مرور الوقت، ويحدث الانتشار من مجموعة إلى أخرى عادة في بعض جوانب البعد الاجتماعي (على سبيل المثال، العمر أو الجنس)، على الرغم من أنه قد يحدث أيضًا

كنتيجة للقرب الجغرافي. وبتطبيق الآليات الأساس لنظرية الموجة لتباين اللغة الثانية، قام باحثون مثل غاتبونتون Gatbonton (١٩٧٨) وهيبنر (١٩٨٣) بنمذجة التنوع في لغة المتعلم البينية كزيادة أو انتشار الهدف مثل استخدام الصيغ اللغوية مع مرور الوقت، وقد تناولت دراسة غاتبونتون Gatbonton (١٩٧٨) استخدام ثلاثة متغيرات صوتية - / ð / و/ θ / و/ h / في حديث ٢٧ من الكنديين الفرنسيين الذين يستخدمون اللغة الإنجليزية لاقتراح نموذج لكيفية تعلم الدارسين اللغة الثانية للاستبدال التدريجي للمتنوعات غير الصحيحة بالمتغيرات الصحيح ، كما أظهرت الدراسة أن استخدام المتعلمين للمتنوعات دعّم إلى حد كبير النموذج الضمني للانتشار التدريجي المقترح model of gradual diffusion proposed، على سبيل المثال، استخدام متنوعات ليست من نطق السكان الأصليين / ð / انخفضت أولًا في "الشدة" صوت كلمة **environment** "البيئة" (أي، بعد حرف متحرك) وأخيرًا في حالة "من دون شدة" صوت كلمة **environment** "البيئة" (أي، بعد نهاية صامتة). وبالمثل، فإن دراسة هيبنر Huebner (١٩٨٣) الطولية حول اكتساب اللغة الإنجليزية هي (أ) (على سبيل المثال، ولكن الأحد والسبت والأحد، توقفت "ولكن بالنسبة إلى الأحد والسبت والأحد، توقفت عن العمل"، ص ٧١) من قبل شخص بالغ وكشف المتعلم ثنائي اللغة في الهمونغ-لاوHmong-Lao عن كيفية استخدام هذا المتغير الصرفي–النحوي morphosyntactic variable على نحو متزايد، وكذلك كيف تنتشر إلى وظائف أخرى لوحظت في اللغة المستهدفة مع مرور الوقت (على سبيل المثال، من دلالة تعليقات الموضوع، كما لوحظت في المثال السابق، كما هو الحال فيPao Xiong isa fifteen dollars، ص ١١٦). في هذه الدراسات السابقة، روعيت ملاءمة آليات تغيير اللغة (التي صُوِّرت على أنها موجات من خلال مختلف



المجموعات المحددة من الناحية الاجتماعية) في سياق اللغة الثانية، وما لم يحدث استيراده هو البعد الاجتماعي لنموذج الموجة، ومن ثم، يمكننا أن نرى أن الأبحاث الحديثة، مثل ريغان وهوارد وليمي Regan, Howard, and Lemée (٢٠٠٩)، التي تستكشف دور جنس المتعلم حول التنوع اللغوي، يمكن أن تستفيد من هذا النوع في النمذجة، في حين تمثل في الوقت نفسه تقدمًا مهمًا في هذه الدراسات من خلال المحاسبة أيضًا بالنسبة للطبيعة الاجتماعية للتنوع اللغوي.

وحتى الآن، قدمنا منهجين لدراسة تنوع اللغة الثانية متأثرين باللغويات الاجتماعية المهتمة بالتنوع اللغوي ونماذج تنوع اللغة وتغيرها models of language variation and change ففي البداية، وضع الباحثون تصورًا لتنوع اللغة الثانية، إذ إن التناوب بين استخدام صيغ تشبه الصيغ المستهدفة وغير المستهدفة تتحول مباشرة إلى سلسلة من الصيغ المتصلة، كما يحدد الباحثون الذين يستخدمون هذا المنهج الأول العوامل الخارجية أو خارج نطاق اللغة التي تؤثر في استخدام صيغ تشبه الصيغ المستهدفة وغير المستهدفة (على سبيل المثال، نوع التدريب)، بالإضافة إلى الدرجة النسبية لتأثير تلك العوامل. وفي المرحلة الثانية، يدرس الباحثون كيفية استخدام المتعلمين للمتنوعات الشبيهة بالصيغة المستهدفة المنتشرة من سياق استخدام (لغوي) إلى آخر، بالإضافة إلى كيفية زيادة استخدام المتعلمين للصيغ اللغوية تدريجيًا. يمثل كلا النموذجين محاولات أولية مهمة لتناول التنوع اللغوي في سياق اللغة الثانية، ومع ذلك، فإن هذه المنهجيات لا تتناول الأسس النفسية اللغوية للتباين في حديث اللغة الثانية، وفي هذه الحالة، فإنها لا تأخذ في الاعتبار اختيار متنوع واحد على الآخر ولا توضح تأثير العوامل الداخلية والخارجية في هذا الاختيار.

يتناول نموذج دينيس بريستون النفسي اللغوي للتنوع البيني Dennis Preston's psycholinguistic model of interlanguage variation (٢٠٠٠؛ انظر أيضًا بريستون Preston،1996، 2002) الطبيعة النفسية اللغوية للتباين اللغوي. في هذا النموذج، يحدث تصوير التنوع في اللغة الثانية في المصطلحات

الاحتمالية، ويوضح أن النموذج الاحتمالي للتنوع يحاول الكشف عن الظروف التي من المرجح أن يقوم المستخدم اللغوي باختيار صيغة معينة، وتنعكس الفكرة نفسها في نموذج بريستون، إذ تتضمن "الظروف" تلك العوامل اللغوية والاجتماعية (التي اختارها الباحث) والتي يعتقد أنها تلائم تنوع الحالة في الاختيار بين متنوعات البنية اللغوية المعينة، وبالإضافة إلى ذلك، فإن العوامل اللغوية والاجتماعية قيد الدراسة نادرًا ما تحمل الدرجة نفسها من التأثير بشأن اختيار المتعلم لمتنوع معين من متنوعات البنية اللغوية. ومن ثم، فإن استخدام متنوع معين يكون انحيازًا "غير عادل" من خلال هذه التأثيرات، ويصف بريستون ذلك كالاستهام بالعملة :flipping a weighted coinتخيل أنه، بالنسبة لمتنوع ذي اتجاهين، أحدهما مزود بالعملة التي حدث الاستهام بها قبل ظهور المنتج عند الاستهام، فمن المحتمل أن تتحول المقدمة إلى مؤخرة ويمكن إجراء ذلك بعملات غير عادلة. إذا أضفت الوزن إلى جهة ظهر العملة وحدث الاستهام، فمن الأرجح أن تظهر المقدمة، وكلما زاد الوزن زاد احتمال أن تظهر المقدمة (بريستون Preston،1996، ص ٣٣ - ٣٤، ٣٧).

يمكننا أن نحصل من وصف بريستون على اختيار صيغة واحدة من الأخرى والتي تشبه الاستهام بالعملة. في هذا القياس، فإن احتمال أو إمكانية أن العملة سوف تهبط على جانب واحد مقابل الوجه الآخر يعتمد على كيفية "ترجيح" كل جانب، وبعبارة أخرى، تعتمد احتمالية اختيار صيغة ما على صيغة أخرى على مدى تأثير العوامل الداخلية أو الخارجية في اختيار متنوع محدد، وقد طُبِّق نموذج مجازية الاستهام بالعملة للاختيار بنجاح في تنوع اللغة الثانية، وسوف نجد أيضًا أنه يحصل على نتائج من دراسات تجريبية عدة حول التنوع في اللغات الثانية وبما يتوافق مع المفاهيم المتقدمة في



العديد من نماذج اللغويات الاجتماعية التي استعرضت في الفصلين الرابع والخامس.

التوسع في مجازية الاستهام بالعملة coin-tossing metaphor

يتضمن نموذج بريستون Preston (١٩٩٦) ثلاثة مستويات، كما يشير كل مستوى إلى نوع العوامل التي يعتقد أنها تؤثر في اختيار متنوع لغوي محدد بطريقة احتمالية، وتشتمل هذه العوامل على العوامل الاجتماعية (المستوى الأول) والعوامل اللغوية (المستوى الثاني) والوقت (المستوى الثالث). وفيما يأتي، نقدم لمحة عامة موجزة عن هذه المستويات، كل مستوى تجسده دراسة تجريبية تستكشف تلك العوامل.

عوامل المستوى الأول

وتشمل عوامل المستوى الأول العوامل الاجتماعية أو العوامل الخارجية التي لها تأثير في التنوع بوجه عام. إن مدى العوامل الاجتماعية أو الخارجية التي وضعت قيد الاختبار سابقًا هو مدى واسع بما في ذلك خصائص المتعلم (على سبيل المثال، بيب Beebe 1981؛ بيب وزنغلر Beebe و Zuengler، 1983؛ غاتبونتون وتروفي موفيتش وماجيد Gatbonton, Trofi movich, & Magid، 2005؛ موجيون، ناداسدي ورينر Mougeon, Nadasdi, & Rehner 2010؛ بيكا وهوليداي ولويس وبيردوتشي ونيومان Pica, Holliday, Lewis, Berducci, & Newman، 1991) وخصائص سياق الكلام (على سبيل المثال، سيلينكر ودوغلاس Selinker & Douglas، 1985)، وسياق التعلم (على سبيل المثال، رينر، موجيون وناداسدي ;Rehner, Mougeon, & Nadasdi،2003؛ انظر أيضًا الفصل الثامن في هذا المجلد). ومن ثم فإن دراسات المستوى الأول هي التي تركز على تأثير العوامل الخارجية على استخدام أو اختيار متنوع لغوي اجتماعي معين.

وخير مثال على دراسة المستوى الأول هو أبحاث غاتبونتون وتروفي موفيتش وماجيد Gatbonton, Trofi movich, and Magid (٢٠٠٥)، الذين بحثوا العلاقة بين الانتماء العرقي ومعدلات دقة النطق للمتعلمين، إذ طبق فيها النطق الدقيق في اللغة الثانية على أنه "الكلام المشابه لنطق أهل اللغة ولا يحمل لكنة أو الكلام غير المتضمن لتأثيرات

من اللغة الأولى" (ص ٤٨٩). وقد أجروا دراستهم على مرحلتين، ففي المرحلة الأولى (القائمة على دراسة سابقة أجراها غاتبونتون Gatbonton 1975)، درسوا كيف تميز نطق اللغة الإنجليزية من قبل المتعلمين الناطقين بالفرنسية عن أقرانهم من حيث درجة الانخراط في المجموعة العرقية الناطقة بالفرنسية، إذ استمع أربعة وعشرون متعلمًا للغة الإنجليزية إلى الناطقين باللغة الفرنسية الذين قرأوا قطعة القراءة نفسها بالإنجليزية والفرنسية، بعدها قُسّم المتعلمون إلى ثلاث مجموعات كل منها مكونة من ثمانية متعلمين، تستند كل منها إلى تدابير تقييم ذاتية للمنتمين لمجموعة عرقية ما وهي: مستمعون وطنيون ومستمعون أجانب ومستمعون بلا تحديد للجنسية، وعلى الرغم من أن الباحثين قد يجدون أن المتعلمين لم يتأثروا بتصنيف المجموعات العرقية ذاتية التقييم في أثناء تقييمهم لنطق أقرانهم، فإنهم لاحظوا أنه كلما كان النطق أقل شدة باللغة الثانية أقروا بأنها "شبيهة بالإنجليزية".

أما في المرحلة الثانية من الدراسة، فقد سعى الباحثون إلى تحديد مدى انتماء الأنماط التي أجريت في الدراسة الأولى للمتعلمين المنتمين إلى مجموعة عرقية مختلفة، ومن ثم، فقد درسوا تمييز النطق المشدد وغير المشدد في اللغة الثانية لمتعلمي اللغة الإنجليزية من الصينيين، وقد بلغ عدد المشاركين في دراستهم ٨٤ ناطقًا باللغة الصينية من دارسي واحدة من جامعتي مونتريال، ومن بين هؤلاء المتعلمين، قام ٣٠ متعلمًا بتسجيل قراءة قطعة القراءة نفسها باللغة الإنجليزية والصينية، وقد اختار ٨٤ متعلمًا ستة من هذه التسجيلات وصنفوها على أنها تندرج تحت الانتماء العرقي، ٥ وعند هذه المرحلة من الدراسة، وجد غاتبونتون وتروفي موفيتش وماجيد Gatbonton, Trofi movich, and Magid (٢٠٠٥) أنه عندما سمع المتعلمون الصينيون المتحدثين باللغة الإنجليزية فقط،



قيموا النطق الأكثر تشديدًا على أنه "تغلب عليه اللهجة الصينية". من ناحية أخرى، عندما استمعوا إلى المتحدثين أنفسهم باللغة الصينية، قيموا النطق معتدل الشدة على أنه أيضًا "تغلب عليه اللهجة الصينية". غير أن هذا الاكتشاف الأخير قد تعارض مع توقعات الباحثين القائمة على المجموعة الأولى من النتائج، على الرغم من أنهم اكتشفوا أن المتحدث الذي تحدث بلهجة معتدلة الشدة كان يتكلم بمتنوع غير قياسي من اللغة الصينية، ومع ذلك، فإن دراسة غاتبونتون وتروفي موفيتش وماجيد Gatbonton, Trofi movich, and Magid ككل قد كشفت عن وجود علاقة بين الانتماء لمجموعة عرقية ولهجة اللغة الثانية، فالانتماء لمجموعة عرقية هو أحد العوامل العديدة للمستوى الأول التي دُرست ضمن تنوع اللغة الثانية (انظر الجدول الموجز ٦،٦ للاطلاع على العوامل الأخرى للمستوى الأول).

عوامل المستوى الثاني

وتشمل عوامل المستوي الثاني العوامل الداخلية أو العوامل اللغوية التي تؤثر في التنوع في اللغات الثانية، وكما هو الحال في الدراسات التي تناولت بالبحث عوامل المستوى الأول، فإن البحث الذي يدور حول عوامل المستوى الثاني يبحث تأثير شريحة كبيرة من العوامل في استخدام أو اختيار المتنوعات لتنوع لغوي اجتماعي معين، غير أنه من غير الممكن سرد جميع عوامل المستوى الثاني التي تناولتها الدراسات بالبحث على وجه التحديد، لأن هذه العوامل تعتمد على تركيب لغوي خاص يوضح قيد الدراسة، وبالعودة إلى الدراسة التي سبق ذكرها في هذا الفصل التابعة لريغان وهوارد وليمي Regan, Howard, and Lemée (٢٠٠٩)، فإن إدراج الأجزاء السابقة واللاحقة في التحليل يصير منطقيًا فقط عندما يتعلق الأمر بظاهرة حذف الصوت /l/. لذا فإننا نقدم مثالًا على الدراسة من هذا النوع، على الرغم من أن العوامل نفسها لن تكون قابلة للتعميم بالضرورة على الدراسات الأخرى.

تضم دراسة بايلي Bayley's (١٩٩٦) حول التنوع الصوتي الملحوظ في نطق متعلمي اللغة الإنجليزية من الصينيين كلًا من عوامل المستوى الأول والمستوى الثاني، وكان هدف

بايلي الكشف عن أنماط حذف المتغير للصوتين /t/و/d/ من آخر الكلمة في نطق متعلمي اللغة الإنجليزية من الصينيين، وقد تضمنت البيانات أكثر من ٣٠٠٠ مجموعة من الكلمات بنهايات تضم أصواتًا ساكنة (على سبيل المثال lk -و-rk، في كلمات مثل "walk‘" و "bark‘"، على التوالي) المستخرجة من المقابلات اللغوية الاجتماعية التي تبلغ مدة كل منها ساعة، كما قد رُمّزت كل إشارة للعديد من العوامل اللغوية المتعلقة بخصائص المقطع اللغوي والصوتي للسياق، وقد لخصت هذه العوامل في الجدول ٦-٤.

الجدول ٦-٤ ملخص العوامل اللغوية في دراسة بايلي Bayley (١٩٩٦)	
العامل اللغوي	**الفئات**
الفئة النحوية للفعل	اسم الفاعل المنتظم، أو الماضي المنتظم المورفيم الأحادي، فعل شبه ضعيف ,monomorpheme, semiweak verb regular participle, or regular preterit
المقطع السابق	صوت مائع، أو معوق، أو أنفي liquid, obstruent, or nasal
المقطع اللاحق	صائت أو توقف أو انزلاقي أو صوت معوق أو مائع vowel, pause, glide, obstruent, or liquid الأصوات المتغايرة، الأصوات المتماثلة، مع المقطع السابق
الأصوات (C _ ##)	الأصوات المتغايرة، الأصوات المتماثلة، مع المقطع السابق heterovoicing, homovoicing; with preceding segment
تشديد المقطع Syllable stress	مشدد أو غير مشدد stressed, unstressed



عنقود المجموعة الصوتية	Cluster length ##C C##, CCC

ولكي نوضح كيف تُرمَّز كل دلالة لهذه المتغير اللغوي المستقل، دعونا نضرب المثل بكلمة "barked"، المنطوقة افتراضيًا في الجملة "the dog barked all night". أولًا، نضع رمزًا للمتنوع التابع، وهو عبارة عن حذف الصوتين t / d من نهاية الكلمة، وفي هذا المثل الافتراضي نلحظ بأن الصوت / t / قد ظهر، ولذا فإننا سنضع الرمز "٠" للإشارة إلى "عدم الحذف، بعد ذلك، نضع رمزًا لكل عامل من العوامل اللغوية المستقلة، وقد لخص مخطط الترميز ذلك في الجدول ٦-٥.

كما قد أُجري تحليل بيلي Bayley (١٩٩٦) باستخدام برنامج فاربرول (Varbrul 2)[٢] (وهو تحليل انحدار يُظهر أوزان العامل). وأظهر التحليل أنه من بين العوامل اللغوية الستة التي افترضت، هناك أربعة عوامل قد تنبأت بحذف الصوتين t/d على نحوٍ كبير، ويُحذف الصوتان t/d تحديدًا وبصفة ملحوظة مع الماضي المنتظم إذا وقعا قبل صوت أنفي، أو أتيا بعد صوت مائع أو احتكاكي أو منزلق، أو إذا كان الصوت شبيهًا بالمقطع السابق له، وسنرى في الفصل السابع أن هناك أمثلة متعددة على هذا النوع من الدراسة، تعرض كذلك التأثيرات المماثلة للظواهر الصرفية- النحوية morphosyntactic phenomena.



عوامل المستوى الثالث

ويتمثل المستوى الثالث، أو نوع العامل، الذي وصفه بريستون Preston (١٩٩٦) في الوقت. والدراسات التي تدمج الوقت في نماذج تحليلها تدرس كيف يتغير تأثير العوامل الاجتماعية واللغوية التي تميز التنوع اللغوي البيني interlanguage variation تدريجيًا. في سياق اللغة الأولى، كان أحد الأهداف الرئيسة لأبحاث اللغويات الاجتماعية يكون بوصف تغير اللغة.

الجدول ٦-٥ ملخص الترميز للفعل 'barked' في جملة الكلب ينبح طوال الليل the dog barked all night

العامل اللغوي	Categories
Grammatical category of the verb	regular preterit (–ed ending on regular verb 'to bark') صيغة الماضي المنتظم المنتهي ب ed مع الفعل المنتظم bark .
المقطع السابق	obstruent ([k])
المقطع اللاحق	vowel (/ɑ/ from 'all')
الأصوات (C _ ##)	homovoicing (goes from voiceless /k/ to voiceless /t/)
تشديد المقطع Syllable stress	stressed, مشدد
عنقود المجموعة الصوتية Cluster length	CCC## (three consonants in the cluster, [ɹ], [k], and [t])

ومع ذلك، توجد أمثلة أقل من دراسات اللغة الثانية التي تتضمن الوقت في التحليل



الذي نُفّذ. وأحد الاستثناءات هي التي أجراها تارون وليو Tarone and Liu (١٩٩٥)، والتي درست استخدام التركيبات الاستفهامية والخصائص اللغوية الأخرى (على سبيل المثال، التعقيد) لنطق أحد المتعلمين على مدى ٢٦ شهرًا. كان المتعلم قيد الدراسة، بوب، صبيًّا صينيًّا يبلغ من العمر خمس سنوات يعيش في أستراليا خلال فترة الدراسة، وجاءت الكلمات التي حُلّلت في دراسة تارون وليوTarone and Liu من تفاعلات مصورة بالفيديو من بوب أثناء التحدث باللغة الإنجليزية في السياقات الأربعة الآتية: مع أقرانه ومدرسيه في مرحلة ما قبل المدرسة، ومع معلمي المدرسة الابتدائية، ومع زملائه في المدارس الابتدائية، ومع الباحث (ليو، ١٩٩١). وكشف تحليل تارون وليو Tarone and Liu عن اختلافات في نطق بوب من خلال السياق التفاعلي، على سبيل المثال، نطق بوب عند التحدث مع الباحث كلمات أكثر تعقيدًا من تلك التي يتلفظ بها عند التحدث مع زملائه، كما وجد الباحثون أيضًا أن بوب بدأ بالمزيد من المحادثات مع زملائه والباحث، في حين رد بصورة أقل إلى مبادراتهم، كما لاحظ تارون وليو التنوع القائم على الظرفية في تطوره بين التراكيب الاستفهامية ومعدل هذا التطور، وأظهر الباحثون أن التراكيب الجديدة ظهرت لأول مرة في السياقات التفاعلية التي شارك فيها الباحث، ثم في سياقات التحدث مع زملائه، وفي النهاية سياقات التحدث مع مدرسه، وأدت هذه النتائج إلى أن يقترح الباحثون أن معدلات التنمية قد تكون أبطأ في سياقات تيسر تفاعلًا أقل، في هذه الحالة، تلك السياقات التفاعلية التي تشمل مدرس بوب. وأهمية هذه الدراسة لا تقتصر على كونها مثالًا جيدًا على التحليل الذي يتضمن الوقت بوصفه عاملًا، لكنها أدت أيضًا إلى مناقشة حول ما إذا كان مسار اكتساب بعض التراكيب النحوية يعتمد على سياق الكلام أم لا.

ملخص نموذج بريستون Preston (١٩٩٦)

تجدر الإشارة إلى أن بريستون Preston (١٩٩٦) يصور الاختلاف في اللغات الثانية مثل الاستهام بالعملة like the toss of a weighted coin، ويعكس وزن العملة تأثير أنواع عدة من العوامل، يتعاون كل منها لتحديد احتمال اختيار متنوع محدد في لحظة

معينة. وللمراجعة، تتعامل عوامل المستوى الأول مع العوامل الاجتماعية في تنوع اللغة، وترتبط عوامل المستوى الثاني بالقيود اللغوية، وفي النهاية، ترتبط عوامل المستوى الثالث بالتغيير التدريجي، كما ذكر سابقًا في مراجعة بايلي Bayley (١٩٩٦) لحذف t/d– في اللغة الثانية الإنجليزية، والعوامل اللغوية (المستوى الثاني) ترتبط مباشرة بالهيكل قيد الدراسة، وخلافًا لذلك، فإن عوامل المستوى الأول والمستوى الثالث أكثر عرضة للتعميم بين المتعلمين والسياقات التعليمية. واستكمالًا للأمثلة المحددة بالفعل، نلخص مجموعة أكثر اتساعًا من هذين النوعين من العوامل في الجدول ٦–٦.

الجدول ٦–٦ملخص ثلاثة مستويات من نموذج بريستون(١٩٩٦)		
المستوى الأول (العوامل الاجتماعية)	**المستوى الثاني (العوامل اللغوية)**	**المستوى الثالث (الوقت)**
خصائص المتعلم (العمر والجنس والعرق، وما إلى ذلك).	الموضوع خاصة بالمتغير اللغوي قيد الدراسة.	التغير التدريجي، الوقت النسبي للاكتساب.
سمات المخاطب (العمر والجنس والعرق،وما إلى ذلك).		التغيير من الأعلى، التغيير من الأسفل.
سياق التعلم سياق التفاعل، المهام، الموضوعات.		

اعتبارات نظرية إضافية حول تنوع اللغة الثانية

قد قمنا في هذا الفصل بمراجعة الأدوات اللازمة لإجراء بحوث التنوع variationist research ونمذجة التنوع اللغوي (الوصفي والتنبؤي descriptive and predictive) لمستخدمي اللغة الأولى والثانية، غير أن هناك بعضًا من المسائل الإضافية



التي يجب فهمها قبل مواصلة استعراضنا للبحوث حول اكتساب التنوع في اللغة الثانية في الفصول اللاحقة، وتشمل هذه المسائل طبيعة التنوع في اللغات الثانية وبعض الفروق المهمة بين أنواع التنوع، وقد رأينا في الفصل الأول أنه ابتداء من عصر ركوردر Corder (١٩٦٧) أن الباحثين العاملين في مجال اللغات الثانية لاحظوا أن استخدام اللغة كان يسير بمنهجية، وبعبارة أخرى، فإن اللغات الثانية محكومة بقواعد ومستقلة عن قواعد اللغة الأولى والثانية مما يعكس أنماطًا دلالية، وإستراتيجيات التعلم، وما شابه ذلك، ويشير استعراضنا للمناهج المتبعة في تنوع اللغة في الفصول السابقة إلى أنه يمكن وضع تصورات "للقواعد" بطرق متنوعة، غير أن الافتراض الأساس بأن اللغات الثانية تتطور كوظيفة لعوامل مؤثرة عدة، تتفق مع مجموعة متنوعة من المناهج، ففي هذه الدراسات الأولية التي دارت حول تنوع اللغة الثانية، كان التنوع موضوع الدراسة محصورًا تقريبًا بين نموذج مستهدف ونموذج غير مستهدف، وقد افترض إليس Ellis (١٩٩٩) أن هذين النموذجين قد يصبحان لفترة قصيرة من الزمن في تنوع مطلق free variation، أو تباين غير مقيد بالعوامل الاجتماعية أو اللغوية. وقد جرى الاعتقاد بأن هذا التنوع المطلق يمكّن المتعلم من تقديم نماذج مستهدفة في قواعد اللغة واختبار الفرضيات حول السياقات المناسبة لاستخدام تلك النماذج، فكلما تقدم المتعلم، تراجع التنوع الحر أمام التنوع المقيد، مثل التأثر بالمهمة، انتهاءً باستخدام النموذج المستهدف فقط.

بالإضافة إلى التنوع المطلق، فإن هناك نوعين آخرين من التنوع دُرسا في سياق اللغة الثانية، وهذا الميزة الإضافية غاية في الأهمية لبقية الفصول المتبقية، فقد أشير إلى النوع الأول من التنوع على أنه تنوع تطوري (على سبيل المثال، أدامسون وريجان، Adamson & Regan 1991) أو على أنه تنوع من النوع الأول (على سبيل المثال، رينر Rehner ، ٢٠٠٢)، إذ يوضح التنوع الموجود بين النموذج الشبيه بالمواطنين الأصليين بالإضافة إلى واحد أو أكثر من النماذج غير الشبيهة بالمواطنين الأصليين، فيظهر هذا النوع من التنوع خلال خوض المتعلمين المرحلة التطورية ويختفي بمجرد اكتساب التركيب اللغوي المنشود. والمثال الكلاسيكي لهذا النوع من التنوع هو الموجود بين النموذجين "goed" و "went"



في كل من مرحلتي الطفولة وتعلم اللغة الثانية، ففي حالة جميع المتعلمين الناجحين، يختفي النموذج "goed" مع مرور الوقت ويتبدد التنوع، أما النوع الثاني للتنوع فيعرف بالتنوع الأفقي horizontal variation (على سبيل المثال، أدامسون وريجان damson & Regan، 1991) أو التنوع من النوع الثاني (على سبيل المثال، رينر، Rehner 2002)، وهذا يشير إلى التنوع بين نموذجين أو أكثر من النماذج المستهدفة التابعة للنوع المتداولة بين الناطقين الأصليين البالغين، ومن المؤكد أن هذا لا يعني أن كلا النموذجين يتقاسمان نفس المكانة أو القبول في السياقات الرسمية، بل بالأحرى يعني أن كلا النموذجين موجودان بنسب متفاوتة بين الناطقين الأصليين للغة، فهذه هي الحالة التي قد تكون ترتبط فيها العوامل الاجتماعية بكلا نوعي التنوع، إذ يمكن للجنس أن يلعب دورًا في الطريقة التي يحدث بها تعلم النموذج، غير أن التنوع من النوع الثاني هو الوحيد المتعلق باكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى أن القدرة على تغيير كلام شخص ما بطريقة نطق السكان الأصليين يشير فقط إلى اكتساب أنماط الاستخدام التي يستخدمها المتحدثون بنطق السكان الأصليين الكبار لتعكس العوامل الفردية والظرفية، ولما كان منهج التنويع قد طُبّق على تحليل تنوع التطور (النوع الأول)، وكذا تحولنا إلى المراجعة النقدية للدراسات التجريبية من اكتساب كفاءة اللغويات الاجتماعية، فسوف نركز على التنوع من النوع الثاني.

تقييم مناهج التنوع

يسمح منهج التنوع إلى دراسة الأثر اللغوي والاجتماعي في الصيغ المنطوقة أو المختارة لكل من السكان الأصليين ومستخدمي اللغة الثانية، وقد أدت غزارة الأبحاث



التي أجريت ضمن هذا الإطار إلى طرق متطورة للغاية للتحليل، بالإضافة إلى الابتكار والإبداع بالطريقة التي استنبط بها حديث أقل رقابة وأكثر اعتيادية، بالإضافة إلى ذلك، دُرست العديد من المتنوعات على نطاق واسع، بحيث عُزّزت عوامل المستوى الثاني وشُغلت بطرق فعالة على نحو متزايد، بحيث يمكن للدراسات أن تبدأ الآن في تقييم مدى إمكانية تعميم النتائج عبر كلام مجموعة من الناس وسياقات الحديث، في بعض الحالات، حتى عبر اللغات (توريس–كاكولوس وترافيس، في المطبعة Torres-Cacoullos &Travis, in press).٧ وتتمثل إحدى المزايا الكبيرة لهذا المنهج في مدى تصوير العوامل اللغوية والاجتماعية بصورة ظاهرة في التحليل، ويتحمل هذا تناقضًا صارخًا مع المناهج التي تركز تركيزًا حصريًّا تقريبيًا على شخص أو آخر، والميزة الثانية لهذا المنهج هي التطور الذي توصف به الصيغ المتنوعة من حيث التكرار والطريقة التي تستخدم بها، وقد أدت الدقة التي يمكن أن توصف بها مجموعات البيانات الفعلية إلى القدرة على تطوير نماذج تنبؤية لشرح أنماط الاستخدام على الصعيد العالمي.

إن العوائق المحتملة لمناهج التنوع تتمثل في ضعف الاتصال بين نماذج البيانات اللغوية، وتصور كيفية اكتساب اللغة وتخزينها واستخدامها من منظور لغوي أو إدراكي، وردًا على هذا الانتقاد، وضعت بريستون استعارة الاستهام بالعملة لتوضيح كيف يمكن أن يعمل التنوع من منظور اللغويات النفسية بالتحديد، ومن المؤكد أن هناك الكثير مما يمكن تعلمه حول كيفية عمل العقل، ولكن ليس من الدقة القول بأن مناهج التنوع research variationist لم تسع إلى معالجة هذه النقطة، وإضافة إلى ذلك، فقد لاحظ العديد من الباحثين البارزين (بيلي وبريستون Bayley & Preston 2008؛ بريستون Preston،1993، 1996، 2000؛ تارون Tarone،2005، 2007) أن العديد من النماذج التي روجعت في الفصل الخامسC، في الواقع، متوافقة مع نماذج التنوع اللغوي، على سبيل المثال، نماذج الارتباط أو غيرها من النماذج المستندة إلى الاستخدام يمكن بسهولة دمج "تجربة" في مثل هذه الطريقة، إذ إن المعلومات الاجتماعية متصلة (من الناحية الإدراكية) بالمعلومات اللغوية وتخزينها بحيث يمكن لهذه المعلومات الاجتماعية الحصول

عليها لتؤثر في استخدام اللغة في وقت لاحق، وباختصار، من الصحيح أنه توجد أبحاث محدودة تقوم على نماذج العمليات المعرفية من حيث صلتها بالتنوع اللغوي، ولكن، على الرغم من هذا، فليس من الصحيح أن مناهج التنوع غير متوافقة مع مناهج اللغويات النفسية.

ومن التحديات الأخرى التي واجهها باحثو التنوع اللغوي variationist researchers الذين يعملون في سياق اللغة الثانية، على وجه الخصوص، الحفاظ على القدرة على معالجة القضايا القديمة مثل النقل اللغويات الظواهر اللغوية العالمية مع تكييف منهج جديد (أي التنوع) مع اللغات الثانية، وقد يتردد المرء في اعتماد منهج، على سبيل المثال، لا يسمح لنا بدراسة مدى تأثير اللغة الأولى في تطوير قواعد اللغة الثانية، أو ليس بمقدوره تدوين مراحل اكتسابها، واستجابة لتلك التحديات، فهناك الآن بحوث تشرح بالضبط كيفية وضع تصورات لتلك المسائل في حين توضح في الوقت ذاته التنوع اللغوي، فعلى سبيل المثال، يوضح بريستون Preston (١٩٩٣) كيف يمكن أن يساعد تحليل التنوع اللغوي في إضافة أفكار جديدة لمسألة نقل اللغة واللغويات الكونية باستخدام هذه الأدوات، وواحد من الأمثلة التقليدية على هذه الأفكار الجديدة لحزم البيانات الحالية، تبرز في تحليل بيردان Berdan (١٩٩٦) للبيانات المستقاة من اختبار ألبرتو (شومان Schumann، ١٩٧٨b)، وهو متعلم بالغ للغة الإنجليزية كان قد شُخّص بأنه وصل إلى حالة " التحجر "fossilization " إذ لم يعد قادرًا على تعلم بعض الخصائص الرسمية للقواعد، وأظهرت نتائج إعادة تحليل بيردان لهذه البيانات أنه عندما أضيف الوقت (المستوى الثالث) إلى التحليل، كان هناك دليل واضح على كل من التنوع والتطور مع مرور الوقت، كذلك قد صرح جيسلين Geeslin (٢٠١١b) أنه



على الرغم من الانتقال من تحليل الأخطاء إلى نماذج التنوع الاحتمالية، فإنه لا يزال بإمكاننا أن نعرض مراحل الاكتساب ومعالجة المعوقات مثل الاختلافات القائمة بين نطق المواطنين الأصليين والنطق القريب من نطقهم، وسوف نستعرض ذلك البحث بمزيد من الشرح والتفصيل في الفصل الآتي، كما سنرى أنه يوجد في الوقت الحالي أمثلة لا حصر لها من الأبحاث التي تبين فعالية هذا المنهج في معالجة المسائل القائمة في مجال تعلم اللغة الثانية.



قراءة إضافية

a.Bayley, R. (1996). Competing constraints on variation in the speech of adult Chinese learners of English. In R. Bayley (Ed.) Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 97–120). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

b.Guy, G. R. (1980). Variation in the group and the individual: The case of final stop deletion. In W. Labov (Ed.), Locating Language in Time and Space (pp. 1–36). New York: Academic Press.

c.Huebner, T. (1983). A longitudinal analysis of the acquisition of English. Ann Arbor: Karoma.

d.Medina-Rivera, A. (2004). Mood, tense, and copula verb selection in nearnative speakers of Spanish. Issues in Applied Linguistics, 14, 133–152.

e.Tarone, E., & Parrish, B. (1988). Task-related variation in interlanguage: The case of articles. Language Learning, 38, 21–43.

الفهم والتطبيق

أ–الفهم

١–إلى أي المجالات يرجع أصل نشوء منهج التنوع اللغوي؟

٢–ماذا يعني القول بأن اللغويات الاجتماعية المهتمة بالتنوع اللغوي variationist sociolinguistics تطبق نموذج التنوع الاحتمالي probabilistic models of variation ؟

٣–ما نوع الكلام المفضل في المقابلة اللغوية الاجتماعية؟



٤-ما المقصود بالمصطلح مفارقة المراقب Observer's Paradox؟

٥-إلام يشير وزن عامل إذا كان أكثر من ٠,٥٠ أو أدنى من ٠,٥٠؟

٦-ما العوامل الخمسة المتعلقة بالمتحدث؟

٧-ما التوقعات التي بني عليها نموذج الحرباء؟

٨-ما الذي تطرحه نظرية الموجة؟

٩-ما الذي تفسره استعارة بريستون (٢٠٠٠) "الاستهام بالعملة"؟

١٠-ما العامل الذي تضمنته دراسات المستوى الثالث؟

ب. التطبيق

١-وفقًا للباحثين العاملين على متنوع صوت /t/ وحذف الصوت /d/ (على سبيل المثال، جي، ١٩٨٠)، كيف يفسر أن "mist" سيكون أكثر احتمالية لميزة الحذف من "missed"، لماذا "فقدت جون "Why would 'I missed John تعاني مزيدًا من الحذف أكثر من "I missed it" لماذا يوجد مزيد من الحذف بالنسبة لجملة "She shredded it'" أكثر من "'She played it"؟

٢-ما الإمكانات المحتملة التي تجدها في هذه الدراسات مثل غاتبونتون وتروفيموفيتش وماجيد2005 (Gatbonton, Trofi -movich, and Magid (2005)، حيث يصنف المتحدثون غيرهم، إذا كان عليك تقييم حديث شخص آخر، فهل يمكنك التفكير في بعض العوامل التي قد تطرأ أو تجعلك تقيم متحدثًا واحدًا أعلى من الآخرين؟

٣-وقد أخذ بعين الاعتبار في هذا الفصل، الدراسات التي تدمج دور التغيير في لغة المتعلم تدريجيًا. حدد موقع الورقة أو الواجبات المنزلية من دورة اللغة الثانية التي حصلت عليها (أو تحصل عليها حاليًا). حدد الأدلة في كتابتك (أو كلامك، إذا كان لديك تسجيل) حيث قد تتغير طريقة نطقك للغتك الثانية تدريجيًا. ما الذي تغير؟

٤-يوضح الجدول ٦-١ النتائج التي توصل إليها حول حذف الصوت /l/ من ريغان وهوارد ووليمي Regan, Howard, and Lemée (٢٠٠٩). تفسير عامل الأوزان في الجدول. ماذا تعني هذه القيم من حيث الحذف، ماذا تعني قيمة المدخلات؟

٥-افترض أنه يجب عليك إلقاء خطاب غدًا، ما هي العوامل التي ستؤثر في اللغة التي تستخدمها في خطابك؟ فكر في العوامل المتعلقة بك (أي المتحدث)، المخاطب، سياق الكلام، بالإضافة إلى عوامل أخرى قد تكون ذات صلة.

الهوامش

١-يعرف هذا المنهج بالنسبة للتنوع أيضًا بـ "الموجة الأولى" first wave" في الأبحاث المتنوعة، ويتناقض مع الموجات الثانية والثالثة التي تظهر زيادة التركيز حول العوامل الاجتماعية والمعنى الاجتماعي للتنوع (إكيرت Eckert، 2012).

٢-على الرغم من أننا استكشفنا أيضًا طرق الاستنباط، مثل اختبارات مطابقة الهيئة في الفصل الثاني، وهذه ليست موصوفة في هذا الفصل لأنها لا تطبق عادة لمتعلمي اللغة الثانية (انظر رينجر هيلفينجر Ringer-Hilfinger، 2012 بالنسبة إلى الاستثناء).

٣-وتحمل تحليلات الانحدار عددًا من الافتراضات التي، بمجرد تجاوزها، تضعف صدق النتائج الإحصائية. للحصول على مزيد من المناقشة، يرجى الرجوع إلى الفصل السابع من دليل لارسون-هول Larson-Hall's (٢٠١٠) لإجراء الإحصاءات في أبحاث اللغة الثانية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

٤-كما ظهر منهج ثانٍ استنادًا إلى كراشين Krashen's (١٩٧٧) نموذج المراقب Monitor Model، مثل نموذج الحرباء درس خصائص التنوع في خطاب المتعلم مثل نطق صيغ مستهدفة وغير مستهدفة، غير أنه خلافًا لنموذج الحرباء، أرجع التنوع اللغوي في خطاب المتعلم إلى وصول المتعلمين إلى نظام واحد من نظامين للمعرفة اللغوية، نظام صريح أو فوق لغوي metalinguistic (أي متعلم) والآخر ضمني (أي مكتسب).

٥-نوجه القارئ إلى المقال الأصلي للحصول على وصف أكثر تفصيلًا للمتحدثين



والمستمعين.

٦–صرح بريستون Preston (١٩٩٦) أن التنوع المطلق يعبر ببساطة عن التنوع الذي توضع له القيود المناسبة، غير أن ذلك لا يشكل تناقضًا حقيقيًا وذلك لأن إيليس Ellis (١٩٩٩) حريص على الإشارة بأن فترة التنوع المطلق تستمر لفترة وجيزة، وأنها تمثل مرحلة معينة من التطور.

٧–وخير مثال على ذلك أن شريحة كبيرة من الأبحاث التي تدور حول أنماط المبتدأ في اللغة الإسبانية، قد أدت إلى أبحاث حديثة حول تأثير القيود اللغوية نفسها في صياغة المبتدأ باللغة الإنجليزية (مثال توريس–كاكولوس وترافيس، Torres-Cacoullos & Travis تحت الطباعة).



الفصل السابع

البحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية





لقد درسنا في الفصل السادس تطبيق نظرية التنوع variationist theory على اكتساب اللغة الثانية، وأشرنا إلى أن هذا المنهج التجريبي empirical approach للدراسة وتحليل أنماط استخدام اللغة من المرجح أن يكون متوافقًا مع العديد من النماذج الاجتماعية والنماذج الإدراكية cognitive models التي استعرضت في الفصلين الرابع والخامس، وسوف نهتم في الفصل الحالي بالدراسات التجريبية الخاصة بتطور الكفاية اللغوية الاجتماعية في تعلم اللغات الثانية، التي أجريت تحت إطار نظرية التنوع، إذ لا يزال هذا المجال حديثًا نسبيًا، ولكن البحوث حول هذا الموضوع قد شهدت نموًا مثيرًا في العقود الأخيرة، حتى في السنوات القليلة الماضية، ونبدأ مناقشتنا بلمحة عامة عن التطورات المهمة في دراسات التنوع للغة الثانية والاستمرار في طرح أمثلة من الدراسات الحديثة حول اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ونظرًا لأن الكفاية اللغوية الاجتماعية غالبًا ما تنطوي على استخدام التراكيب اللغوية المختلفة، بدلًا من القواعد النحوية الحاسمة على نحوٍ قطعي، فإن منهج التنوع يوفر آلية لمعالجة القضايا التي طال أمدها في مجال اكتساب اللغة الثانية دون تكرار لتحليل الخطأ، وبعبارة أخرى، فإن مجموعة البحث التجريبي هذه تسمح لنا بمواصلة مناقشتنا لقضايا مثل تأثير اللغة الأولى على اكتساب اللغة الثانية، والتداخلات بين المجالات المختلفة لقواعد اللغة، والدرجة التي يمكن بها إنتاج أنماط لغوية شبيهة باللغة الأم نتيجة استخدام اللغة بواسطة مستخدمي اللغة الثانية ذوي المستوى المتقدم جدًا من خلال تقييم تواتر الاستخدام والقيود المفروضة على استخدام صيغة معينة، بدلًا من تقييم الدقة اللغوية، وهكذا، فإن الغرض من الفصل الحالي هو توضيح كيف استخدم منهج التنوع لمعالجة القضايا المهمة في مجال اكتساب اللغة الثانية، بدلًا من تقديم مراجعة شاملة لجميع الأعمال القائمة في



هذا المجال (للمراجعة الشاملة، انظر بيلي وتارون Bayley & Tarone، ٢٠١٣، جيسلين,Geeslin ، ٢٠١١أ، ٢٠١١ ب، وجودستاد ,Gudmestad، ٢٠١٣ب).

التطورات المبكرة في التنوع اللغوي اللغة الثانية:

لقد درسنا في الفصل السادس تأثر أعمال بحوث لغة المتعلم تأثرًا كبيرًا جدًّا بتلك النظرية وبتلك البحوث التي أجريت في الوقت نفسه ضمن نموذجين على نطاق أوسع: وهما نموذج لابوفيان الأولي المبكر والنموذج الديناميكي والمبحث الذي لم نتناوله هو سبب تأثير هذه المناهج الخاصة في دراسة التنوع اللغوي للغة الثانية، والأهم من ذلك، هو سبب ظهور البحوث الخاصة بتنوع اللغة الثانية في المقام الأول، وهكذا، فإننا نبدأ تفسيرات هذه التطورات في هذا المجال الفرعي من أبحاث اكتساب اللغة الثانية عن طريق تناول المبحث الأخير أولًا، وهو، ما الدافع وراء ظهور البحوث حول التنوع اللغوي للغة الثانيةإذ لاحظ كوردر Corder من خلال أعماله غير المسبوقة (١٩٦٧، انظر الفصل الأول للاطلاع على التفاصيل) أن اللغات البينية كانت منتظمة، وأن الأخطاء هي أدلة على النظام القائم على القواعد الذي يتضمن استخدام اللغة الثانية، ومن خلال هذا المنطلق، انتقل العديد من الباحثين إلى الميدان من خلال إظهار أن اللغات البينية تتصرف مثل جميع اللغات الطبيعية، وهذا يعني، على سبيل المثال، أن اللغات المتداخلة هي أيضًا متنوعة بطبيعتها (انظر ديكرسون ,Dickerson، ١٩٧٤، هيبنر,Huebner،١٩٧٩) وقاد هذان المفهومان معًا، وهما أن اللغة المتداخلة منهجية ومتنوعة على حد سواء، باحثي اللغة الثانية للبحث عن طرق تصف هذا التنوع وتشرحه، لأن الهدف المركزي لعلم اللغويات الاجتماعية هو إثبات كيف أن التنوع في استخدام الصيغ اللغوية منهجي، ويوفر مجال علم اللغويات الاجتماعية النماذج التي يمكن اعتمادها في سياق اللغة الثانية، وقد جذبت هذه النماذج الخاصة بالتنوع الباحثين بهدف الكشف عن الطبيعة المنهجية في اللغة الثانية، وهكذا، فإن باحثي اللغة الثانية اعتمدوا فيما بعد على المبادئ والممارسات وكيفوها، كما اعتمدوا على أدوات هذه النماذج لدراسة التباين في اللغة وشرحه، وفي هذا السياق، فإن الأبحاث تدرس التنوع



اللغوي في اللغة الثانية، وهي أبحاث ظهرت لأول مرة، ووضعت الأساس للبحث الذي لا يزال قائمًا إلى يومنا هذا.

ونذكر أيضًا أننا تناولنا في الفصل السادس اختلافًا مهمًا بين التنوع اللغوي الذي كان يتعلق باكتساب اللغة (النوع الأول) والتنوع اللغوي الذي ينطوي على صيغتين أو أكثر من صيغ اللغة الأم (النوع الثاني). ولقد وجد النوع الثاني من التنوع اللغوي في خطاب الناطقين بأي لغة أصلية أيضًا، ويرتبط هذا النوع بالكفاية اللغوية الاجتماعية، ولقد ركزت الدراسات المبكرة على التنوع اللغوي (النوع الثاني) وعلى نحوٍ حصري تقريبًا على متعلمي الفرنسية أو الإنجليزية بوصفهما لغة ثانية، وإحدى أفضل الدراسات المعروفة، والتي كانت بمنزلة نموذج للبحوث اللاحقة، هو العمل الذي قام به كل من أدامسون وريجان Adamson and Regan (١٩٩١)، الذي درس اكتساب المتنوع - ing (على سبيل المثال، ' walking ' , 'eating') من قبل المهاجرين الفيتناميين والكمبوديين الذين يعيشون في فيلادلفيا وواشنطن العاصمة، وقد فُهم التنوع بين الصيغ [-ing]، على أنه إما [i] أو [n] في مجموعة متنوعة من السياقات اللغوية، بما في ذلك المصادر المشتقة من الأزمنة المستمرة (على سبيل المثال، ' I am eating', 'she was eating', etc.الخ) والجمل الاسمية (على سبيل المثال، "'I like swimming'")، وهي ظاهرة اجتماعية لغوية مدروسة جيدًا، وقد درس هذا التركيب المتنوع في اللهجة الأمريكية (فيشر،Fischer ١٩٥٨، لابوف،Labov ١٩٦٦) وفي اللهجة البريطانية على حد سواء (على سبيل المثال، هيوستن ,Houston، ١٩٨٦، ترودجيل ,Trudgill، ١٩٧٤)، وأظهرت تأثرًا بالعوامل اللغوية وغير اللغوية، مثل البيئة الصوتية التي تحدث فيها، فضلًا عن جنس المتكلم والطبقة الاجتماعية. وقد درس أدامسون وريجان



Adamson and Regan كيفية اختلاف متحدثي اللغة الفيتنامية والكمبودية (١٠ فيتناميين وأربعة كمبوديين) في استخدام المتغير- ing- الثنائي، وعلى وجه التحديد، فقد سعى الباحثان إلى تحديد العوامل التي تكيف استخدام المتغير[n] وفهم كيفية اختلاف أو تشابه أنماط التنوع لمتحدثي اللغة الأم في مجموعة مقارنة مكونة من ٣١ من سكان فيلادلفيا، وهكذا، فقد أظهرا في الأول كيف أن متحدثي اللغة الأم في مجموعة المقارنة قد اختلفوا في إنتاجهم للمتنوع - ing- على أنه [n]، مع الإشارة إلى أن استخدامهم للمتنوع المختصر reduced variant كان مشروطًا بالفئة النحوية للكلمة والبيئة الصوتية التالية، وجنس المتكلم وأسلوب التحدث، وقد أظهر تحليل فاربرول Varbrul ٢ الذي قاما به (انظر الفصل السادس لأخذ نظرة عامة) أن [n] كانت مفضلة في الأفعال الخاصة بالأزمنة المستمرة وعندما يكون المقطع التالي ذلقيًّا apical أو شفويًّا labial، وفيما يتعلق بالعوامل غير اللغوية، فإن [n] كانت مفضلة بواسطة المتحدثين الذكور وفي أنماط الكلام غير الخاضعة للرقابة، وبالمقارنة، فإن المتعلمين الفيتناميين والكمبوديين أظهروا أن استخدام [n] كان يفضل أيضًا عند نطق المقطع الشفوي labial أو الذلقي التاليapical، ومع ذلك، وعلى عكس مجموعة اللغة الأم، فقد أظهر غير المتحدثين باللغة الأم احتمالية أكبر لنطق حرف [n] عندما كان المقطع التالي طبقيًّا velar أو مقطعًا غاريًا palatal segment أو صائتًا vowel ،وحكم على نتائج الفئة النحوية grammatical category بواسطة الأداء proficiency، إذ إن المتحدثين ذوي المستوى الأقل لم ينتجوا أي حالة لحرف [n]، في حين أن المتحدثين الأكثر كفاءة أنتجوا عدة حالات لحرف [n] عبر مختلف الفئات النحوية التي واجهوها في مجموعة البيانات (على سبيل المثال، الاسم، المصدر، الصفة، المستقبل، وما إلى ذلك).وأخيرًا، وفيما يتعلق بجنس المتحدث وأسلوب الكلام، وجد الباحثون أن الذكور نطقوا المتغير اللغوي [n] أكثر من الإناث، مما يدل على أن غير المواطنين على ما يبدو يتفقون مع المعايير المحلية للتكيف الاجتماعي مع التنوع اللغوي social conditioning of variation. ومع ذلك، ففي حين أن كلًا من الذكور والإناث الناطقين باللغة الأم

يستخدمون [n] استخدامًا أكبر في الكلام غير المراقب، فإن الإناث في المجموعة غير الناطقة باللغة الأم استخدموا [n] في الكلام غير المراقب، وعلى العكس، أظهر الذكور تواترًا أكبر لاستخدام [n] في الحديث المراقب أكثر من الحديث غير المراقب، ويلخص الجدول رقم ٧-١ نتائج هذا التحليل للتنوع اللغوي الاجتماعي في خطاب متحدثي اللغة الأم والمتعلمين في فلادلفيا.

وهناك العديد من الأسباب التي جعلت دراسة أدامسون وريجان Adamson and Regan (١٩٩١) تُستخدم بوصفها نموذجًا للبحوث فيتنوع اللغة الثانية، أولًا، لأن استخدامهما لمجموعة مقارنة تتحدث اللغة الأم في المنطقة الجغرافية نفسها يوفر أساسًا ملموسًا وملائمًا لتقييم درجة اكتساب المتعلمين في مجموعتهما للمبادئ اللغوية الاجتماعية الخاصة بذلك المجتمع، وبالمثل، فإن استخدامهما لأساليب التنوع في التحليل يسمح لهما بتقديم وصف مفصل للتأثيرات اللغوية والاجتماعية فيما يتعلق بأنماط الاستخدام لكل مجموعة مشاركة، وأخيرًا، يظهر تفسيرهما أن العوامل الاجتماعية مثل الجنس ليست فقط هي من تلعب دورًا في إنتاج اللغة الثانية والكلام، ولكن المتعلمين أيضًا حساسون تجاه أنماط التنوع اللغوي المتأصلة في الكلام الأصلي، ومع مرور الوقت، قد يكتسبون المقدرة على تغيير خطابهم بطرق مشابهة لمتحدثي اللغة الأم.



الجدول ٧-١ملخص نتائج دراسة أدامسون وريجان (١٩٩١)		
نوع الكلام	**متحدثو اللغة الأم: العوامل التي تفضل استخدام** m.	**متحدثو عوامل اللغة الثانية: العوامل التي تفضل استخدام** in
أجزاء الكلام	الجانب الذي يعبر عن الأزمنة المستمرة (٠,٦٣) Progressive aspect.	كفاية ذات مستوى منخفض. المتعلمون لا ينتجون هذا المتنوع. توضح الكفاءة الأعلى أن هناك إنتاجًا من خلال الفئات النحوية.
البيئة الصوتية	المقطع التالي يكون فميًّا apical (٠,٦١) أو يكون شفويًّا labial (٠,٥٦).	المقطع التالي يكون فميًّا (٠,٥٢) أو يكون شفهيًّا (٠,٥٩). المقطع التالي يكون حلقيًّا أو حنكيًّا (٠,٨٢). المقطع التالي يكون حرف علة (٠,٥٧).
الجنس	ذكور (٠,٧٧)	الذكور ينتجون أكثر
نمط الكلام	غير مراقب (٠,٧٢)	الإناث فقط يظهرن معدلات أكبر في الحديث غير المراقب، والذكور يظهرون معدلات أكبر في الحديث المراقب.

ومنذ زمن دراسة أدامسون وريجان Adamson and Regan (١٩٩١)، كان هناك توسع مطرد في التراكيب النحوية في اللغة الإنجليزية، وبالإضافة إلى التراكيب النحوية في اللغات الثانية الأخرى، فعلى سبيل المثال، رأينا في الفصل السادس أن بايلي Bayley

(١٩٩٦) قام بتحليل أداء متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة الصينية واكتسابهم للاستخدام المتنوع لحذف حرفي t/d. وبالمثل، قام أدامسون، وفونسيكا–غريبر، وكاتاوكا، وسكاردينو، وتاكانو Fonseca-Greber, Kataoka, Scardino, andTakano (١٩٩٦) بتمديد هذا المنهج ليشمل الاستخدام المتغير في صياغة الزمن في روايات متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بالإسبانية. وهناك سمة خاصة بصياغة الأزمنة في الروايات الإنجليزية، وهي أنه في حالة الجمل التقدمية (أي تلك التي تأتي في مقدمة العمل القصصي)، فإن الأفعال قد يحدث تصريفها إما في الزمن الماضي أو المضارع (كومبف ,Kumpf، ١٩٨٤). ويُعرف هذا الاستخدام للزمن المضارع في العبارات السردية المهمة من الروايات foreground clauses of narratives باسم المضارع التاريخي. واستنادًا إلى نتائج الدراسات السابقة على المتحدثين الفيتناميين للغة الإنجليزية (على سبيل المثال، ولفرام، ١٩٨٥، ولفرام، وكريستيان، وهاتفيلد Wolfram, 1985; Wolfram, Christian, & Hatfield، ١٩٨٦)، أدمسون Adamson وزملاؤه معرفة أيٍّ من القيود الصوتية، والمعجمية، والقيود على مستوى الخطاب أثرت في صياغة زمن الماضي من قبل مشاركيهم الناطقين بالإسبانية، فضلًا عن تأثير طول الإقامة على الأنماط الملحوظة في صياغة زمن الماضي، إذ كان المشاركون في دراستهم سبعة طلاب من المدارس المتوسطة كانوا يعيشون في الولايات المتحدة لمدة ٢ إلى ١٤ عامًا (٢ فقط تمت ولادتهم في الولايات المتحدة). وقد استنتجت البيانات الخاصة بدراستهم باستخدام مقابلة اجتماعية لغوية، إذ استخلصت الأفعال التي تشير إلى الأحداث الماضية في السرد ورمزت بالنسبة إلى العوامل الآتية: الأفعال وفئات الفعل (على سبيل المثال، "be، 'go'، t / d-، t/d - المقطع السابق، المقطع التالي، إلخ) ونوع



الجملة (جملة تقدمية أو خلفية background or foreground). وقام الباحثون أيضًا بترميز جنس المتكلم وكفايته، والتي عُرِّفت على أنها دلالة مباشرة على طول الإقامة (على سبيل المثال، أقل من أربع سنوات = "كفاية منخفضة "). وأظهرت النتائج ارتفاع معدلات صياغة الزمن الماضي بين أفراد المجموعة عالية الكفاية، وكشف تحليل القيود المفروضة على الاستخدام أن المتعلمين أظهروا صياغة مختلفة على نحو أكبر بين زمن الحاضر وزمن الماضي بالنسبة للأفعال الواردة في الفقرات التقدمية، على غرار أنماط اللغة الأم، وذكر الباحثون أيضًا أن هناك معدلات أكبر لحذف حرف t / d- في الأفعال الخاصة بالزمن الماضي قبل الحرف الساكن أو الوقوف، وهي النتيجة التي ذكرت في بعض أنواع التنوع الخاصة باللغة الإنجليزية الأمريكية، ولكن ليس في اللغات الأخرى[١]. وهكذا، فإن البحث الذي أجراه أدامسون وزملاؤه أضاف إلى الأدلة المتزايدة على أن متحدثي اللغة الثانية يمكنهم اكتساب المبادئ اللغوية الاجتماعية الخاصة باستخدام اللغة الأم.

وتظهر الأبحاث التي أجريت على الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية مسار التوسع من التراكيب الصوتية المتغيرة phonological variable structures إلى تراكيب مستوى الخطاب، وكما ذكر سابقًا، فقد كان هناك أيضًا توسع من اللغة الثانية الإنجليزية إلى اللغات الثانية الأخرى، فعلى سبيل المثال، هناك بحوث واسعة النطاق على اكتساب التنوع اللغوي الاجتماعي من قبل متعلمي اللغة الفرنسية في دراسة الوضع الخارجي (على سبيل المثال، ريجان،Regan، ١٩٩٥،١٩٩٦)، وسيُستعرَض هذا العمل بالتفصيل في الفصل الثامن، وهو العمل الذي يركز على دور الدراسة في الخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، وبالمثل، فإن هناك مجموعة متزايدة من البحوث على اللغة الإسبانية بوصفها لغة ثانية (للمراجعة، انظر غودمستاد ,Gudmestad، ٢٠١٣ب) واللغة الصينية بوصفها لغة ثانية (على سبيل المثال،لي Li، ٢٠١٠)، وسوف نستعرض أمثلة لهذا البحث أدناه. ونرى في هذا المجال اليوم أمثلة معاصرة للقضايا التي استكشفت في هذه الدراسات المبكرة، مثل دراسة هانسن إدوارد

Hansen Edwards (٢٠١١) على حذف t / d- من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية الصينيين، كما نرى فيه دافعًا لمعالجة التطورات الجديدة والقضايا طويلة الأمد في مجال اكتساب اللغة الثانية على نحو عام، ضمن منهج التنوع اللغوي ويخصص ما تبقى من هذا الفصل لاستكشاف كيفية ارتباط بعض هذه القضايا بهدف وصف اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغة الثانية وفهمه.

إظهار التطور في الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية:

ومثلما قاد الاهتمام بالتنوع المنهجي systematic variation في اللغة البينية باحثي اللغة الثانية لتبني مبادئ اللغويات الاجتماعية من أجل تفسير القيود على التنوع المتأصل في كل من اللغة الأولى والثانية، فقد كان هناك دافع طويل الأمد لفهم، ليس فقط منتج اكتساب اللغة الثانية، ولكن أيضًا النواحي العملية، وتمشيًا مع هذا الجهد، فإن الدراسات المبكرة لطرق اكتساب مقاطع صوتية متعددة (على سبيل المثال، كراشن Krashen،، دولاي، وبيرت Dulay, & Burt،، ١٩٨٢) أفسحت المجال لأهمية مراحل اكتساب كل تركيب نحوي بمفرده the stages of acquisition of single grammatical structures (على سبيل المثال، دراسة وود Wodeلعام ١٩٧٧ النفي في اللغة الإنجليزية أو دراسة فانباتن Patten ١٩٨٧ عن صلة التضاد في الإسبانية). وقد قيل إن طبيعة تعلم أي لغة ثانية يمكن فهمها فهمًا أفضل عن طريق تتبع التطور بمرور الوقت، ومن خلال فهم كيفية تطور أنماط الاستخدام من لحظة إلى أخرى، ومن أجل القيام بذلك، يتعين على الباحثين التركيز على كيفية استخدام التركيب أو أداء الوظيفة، وذلك بدلًا من مجرد معرفة ما إذا كان المتعلم يستخدم التركيب استخدامًا صحيحًا، وقد أدت درجة ظهور مراحل الاكتساب هذه على أنها متبناة عبر مجموعات مختلفة من



المتعلمين، حتى أولئك الذين لديهم تجارب مختلفة (على سبيل المثال، أصحاب المنهج الطبيعي مقابل الفصول الدراسية) وخصائص مختلفة (على سبيل المثال، اللغات الأولى المختلفة) إلى بعض النقاش حول ما إذا كانت مراحل الاكتساب هذه في الواقع عالمية، في حين رأى البعض بأن المعدل فقط هو الذي اختلف من مجموعة إلى أخرى، وادعى آخرون أن مسار الاكتساب قد اختلف أيضًا (انظر المناقشة في غاس، بيهني، و بلونسكيGass, Behney, & Plonsky، ٢٠١٣).

وفي الواقع، قد رأينا في الفصل السادس أن تارون وليوTarone and Liu (١٩٩٥) قد جادلوا بأن مسار الاكتساب قد يكون معتمدًا على السياق مثل إمكانية اختلاف هذه المسارات من بيئة إلى أخرى، حتى بالنسبة إلى المتعلم نفسه، وما هو واضح هو أن هناك الكثير مما يجب تعلمه حول طبيعة اكتساب اللغة الثانية والأسئلة التي أثيرت قد لا يمكن الإجابة عنها إلا إذا استطعنا دراسة كيفية تغير التداخل بين اللغات بمرور الوقت، وهكذا، فقد كان من المهم بالنسبة إلى الباحثين العاملين في إطار التنوع دمج أساليب جديدة للتحليل مع الحفاظ في الوقت نفسه على القدرة على دراسة الاكتساب بوصفها عملية، ونستعرض في هذا القسم مجموعة من أمثلة بحوث التنوع التي استخدمت تصميمًا مستعرضًا وتحليلًا متنوعًا لرسم مسار الاكتساب، وباختصار، فإن هذه الدراسات تبحث عملية اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغة الثانية.

وأحد الأمثلة الأكثر شمولًا للبحوث حول تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية هو بحث ساكس Sax (٢٠٠٣) المتعلق بمتعلمين أمريكان ناطقين باللغة الإنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية، إذ درست ساكس تطور التنوع الأسلوبي من خلال تحليل عن كيفية محاكاة المتعلمين للخطاب الرسمي والعامي في سياق الكلام في ثلاثة مستويات من الكفاءة باستخدام تراكيب متغيرة في لعب الأدوار، وكان أول تركيب من الثلاثة التراكيب المتنوعة هو حذف ne، أو حذف أداة ne ما قبل الفعل كما هو موضح في المثال ٧–١.

المثال ٧-١: حذف ne

Je ne mange pas de fruits de mer (أنا لا أتناول فواكه البحر)
Je Ø mange pas de fruits de mer (أنا لا أتناول فواكه البحر)

وتتراوح معدلات حذف ne من ٤٠٪ في الخطاب الرسمي للمتحدثين في باريس إلى ٦١٪ في الخطاب غير الرسمي (أشبي,Ashby، ١٩٧٦). كما أن حذف ne في كيبيك وأونتاريو فئوي تقريبًا، ويحدث بنسبة ٩٨٪ من الوقت المستخدم في تحليل مونتريال الفرنسية (سانكوف وفنسنت,Sankoff & Vincent، ١٩٧٧) وبنسبة ٩٩٪ من الوقت المستخدم في تحليل بوبلاك Poplack (١٩٨٩) للمتحدثين من أوتاوا، وأوضح علماء اللغويات الاجتماعية أن حذف ne ترتبط بنوع الفعل، ونوع الجملة وبوجود أو عدم وجود ضمير آخر مرتبط بكلمة ما (على سبيل المثال، أرمسترونج, Armstrong، ٢٠٠٢ وكوفيني,Coveney، ١٩٩٦،١٩٩٨ وساندي ,Sandy ١٩٩٧ وتينانت,Tennant ١٩٩٥)، وحدوثها في العبارات المعجمية (أشبي,Ashby، ١٩٧٦، ١٩٨١). بالإضافة إلى ذلك، فإن أشكال حذف الأداة ne تحدث وفقًا للعمر (يُستخدم أسلوب الحذف بشكل أكبر من قبل المتكلمين الأصغر سنًا)، والجنس (يُستخدم أسلوب الحذف بشكل أكبر من قبل النساء)، والطبقة الاجتماعية والأسلوب (تحدث أشكال الحذف بشكل أكبر في الكلام غير الرسمي) (أشبي,Ashby، ١٩٨١). وقد أظهرت البحوث السابقة التي أجريت من قبل ديوايل وريجان (٢٠٠٢) على ٢٧ من متعلمي اللغة الفرنسية الهولنديين أن متعلمي اللغة الثانية أظهروا حساسية شبيهة باللغة الأم في أسلوب حذفهم ne في المقابلات الشفهية، ولا سيما في تلك المستويات المتقدمة من الكفاءة، والجانب الجدير بالملاحظة في نتائج ديوايل وريجانDewaele and Regan بالنسبة لساكس (٢٠٠٣)، بناء على ذلك، هو النتيجة بأن الاختلاف الأصلي أو الاختلاف من النوع



الثاني مع حذف ne هو الأكثر احتمالًا لكي يحدث ملاحظته بين المتعلمين ذوي المستوى المتقدم.

والتركيب المتنوع الثاني الذي فحصته ساكس Sax (٢٠٠٣) هو التناوب بين nous و on في اللغة الثانية الفرنسية، وهو موضح في المثال ٧-٢. فكلمة nous تتفق مع كلمة "we" في اللغة الإنجليزية، وتتفق كلمة on مع كلمة one تقريبًا، ولكن يمكن استخدامها بدلًا من كلمة nous (وكذلك ضمائر الفاعل الأخرى مثل"you"'"tu" ').

المثال ٧-٢: تناوب on وnous:
a.(نذهب إلى حمام السباحة) b. 'Nous allons à la piscine
b.(الشخص/ نحن/ أنت تذهب إلى حمام السباحة)On va à la piscine.

تعد nous أقل تواترًا من on من بين تنوعات اللغة الفرنسية (انظر لابيرج Laberge [١٩٧٧] بالنسبة للغة الفرنسية في مونتريال، بوتيت Boutet [١٩٨٦] وكوفيني Coveney [٢٠٠٠]بالنسبة إلى اللغة الفرنسية المستخدمة في العاصمة). وقد أظهرت البحوث السابقة التي درست التناوب بين nous و on أن nous أكثر عرضة لاستخدامها عندما يكون المرجع محددًا ومقيدًا (بوتيت,Boutet، ١٩٨٦)، وهي أكثر تكرارًا بين كبار السن من المتحدثين، والنساء، والطبقة الوسطى (لابيرج,Laberge، ١٩٧٧). ويعد هذا المتغير اللغوي الاجتماعي sociolinguistic variable حساسًا على نحوٍ خاص بالنسبة إلى أسلوب الكلام، إذ تتكرر nous أيضًا تكرارًا كبيرًا في الخطاب الرسمي (على سبيل المثال، كوفيني Coveney [٢٠٠٠] بالنسبة إلى اللغة الفرنسية المستخدمة في العاصمة وديشيز Deshaies [١٩٨٦] بالنسبة إلى اللغة الفرنسية الكندية). وفيما يتعلق بالسلوك اللغوي الذي سبق أن أظهره المتعلمون في اللغة الثانية، إذ ذكر ديوايل Dewaele (٢٠٠٢) أن استخدام on في مخرجات شفوية وكتابية مستمدة من ٣٢ متحدثًا باللغة الهولندية يتعلمون اللغة الفرنسية، تأثر بالكثير من المتنوعات اللغوية أو الداخلية مثل معدلات دقة المفردات المعجمية ووجود أداة الحذف ne، واستخدام المفردات المعجمية

العامية، ومع ذلك، فإن التفاعل في اللغة الثانية لعب أيضًا دورًا في استخدام اللغة الأم للضمير on.أما التركيب المتنوع الثالث والأخير الذي فحص في دراسة ساكسSax (٢٠٠٣) فهو حذف / l /، كما هو موضح في المثال٧-٣.

المثال ٧-٣: حذف / l / في اللغة الفرنسية:

' i l va "هو يذهب"[i.va] [il.va] he goes

' il y a "يوجد /يوجدون"[ja] or [ija] [i.li.ja] ''there is/are

وقد أظهرت الأبحاث اللغوية الاجتماعية أن معدلات حذف (il) عالية جدًّا: ٨٨٪ في دراسة أشبيAshby (١٩٨٤) و٩٤٪ في دراسة لاكسLaks (١٩٨٠). وتشمل العوامل اللغوية التي تؤثر في حذف (il) في اللغة الفرنسية الحدوث في العبارة غير الشخصية (على سبيل المثال، الشخص يحتاج 'il faut') أو مع بعض العناصر المعجمية (على سبيل المثال، هناك المزيد من الحذف في الضمائر الشخصية المذكرة il وils من الضمائر المؤنثة elle وelles. وذكر أرمسترونغ (١٩٩٦) أيضًا أن معدلات الحذف أعلى بالنسبة إلى الإناث من الذكور، مما يجعل هذا التركيب المتنوع موضوعًا جيدًا لدراسة آثار الأسلوب.

وكان المشاركون في دراسة ساكسSax (٢٠٠٣) ٣٠ متعلمة للغة الفرنسية مقيدات في السنة الثانية أو السنة الرابعة، أو في مستوى دورات الدراسات العليا باللغة الفرنسية على أقصى تقدير، في جامعة ميد ويسترن Midwestern.

وضمت ساكسSax أيضًا أربعة معلمين مساعدين جامعيين من الناطقين باللغة الفرنسية في القسم إذ التحق المتعلمون بالصفوف الدراسية، فضلًا عن زميل يحمل درجة علمية بعد الدكتوراه من خارج القسم، ولكنه يقوم بالأبحاث في المؤسسة نفسها من



أجل أن يكون لديهم أساس محلي للمقارنة، وأكمل جميع المشاركين موقفين إرشاديين من لعب الأدوار حدثت في أحدهما مقابلة المشاركين من أجل الحصول على وظيفة والموقف الآخر اجتمعوا فيه مع زميلتهم الفرنسية الجديدة للمرة الأولى، وقد صمم موقف لعب الأدوار الخاص بمقابلة العمل لمحاكاة سياق خطاب رسمي في حين صمم سيناريو اجتماع الزميلة الجديدة لمحاكاة سياق الخطاب غير الرسمي، وقد رمزت ساكسSaxعددًا من العوامل اللغوية وفوق اللغوية، متبعة في ذلك خطوات البحث اللغوي الاجتماعي، وقد وضحت تلك العوامل في الجدول ٧-٢، وقامت ساكس بتحليل بياناتها باستخدام تحليل فاربرول.Varbrul.

ووجدت ساكسSax (٢٠٠٣) أن المتعلمين استخدموا المجموعة نفسها من المتنوعات مثل الناطقين باللغة الأم لكل من المتنوعات التي دُرست، ولكن توزيع استخدامهم لها اختلف، وأظهر متغير حذف ne أكبر مجموعة من التنوع الأسلوبي، يليه متغير حذف / l / – ثم المتغير المتناوب nous/ on. ووجدت ساكس أيضًا أن الخبرة في الخارج والكفاية العالية كانت مؤشرات جيدة لتنوع هؤلاء المتعلمين، ولاحظت ساكس أن استخدام المتنوعات غير الرسمية زاد كلما زادت الخبرة السابقة في الخارج.

الجدول ٧-٢ملخص خطة الترميز بالنسبة إلى ساكس (٢٠٠٣)	
المتنوع	**العوامل التي فُحِصت**
حذف ne	بعد المقطع الصوتي (الصائت والصامت و(yod)والتركيب النحوي للفعل (على سبيل المثال: الفعل الأساس والفعل المساعد الفعل الرابط والفعل الناقص والموضعية Lexicalization (أي ما إذا كانت قد حدثت أم لم تحدث في صيغة مثل je sais pas' لا أعرف '). النفي بعد اللفظيPost-verbal negator (pas أو آخر، مثل: rien' لا شيء أو plus 'أكثر'). نوع الفاعل (ضمير، عبارة اسمية كاملة). وجود ضمير المفعول.



التناوب بين nous/on	الخصوصية والقيود Specificity and restrictedness (أي جميع أعضاء المجموعة يمكن أن يسميها المتكلم).
/I/حذف	بعد المقطع الصوتيFollowing phonological segment (صائت أو صامت) أو (yod) نوع جزء الكلمة المرتبط بكلمة معينة (شخصية وغير شخصية). عدد نوع جزء الكلمة المرتبط بكلمة معينة (مفرد وجمع). IL y a "there is/ are" مقابل التعابير الأخرى.
جميع الرموز All tokens	فوق اللغويةExtralinguistic . مستوى الفئة الحالي. الوقت في الخارج في بلد ناطق باللغة الفرنسية. عدد سنوات قبل الجامعة في تعلم الفرنسية. عدد سنوات الكلية في تعلم الفرنسية ودورات تعلم الفرنسية في الكلية. الاتصال باللغة الفرنسية خارج الفصل الدراسي. الموقف رسمية السياق

ثانيًا، وجدت ساكس أن مدى التنوع الأسلوبي زادت مع زيادة الخبرة السابقة في الخارج، باستثناء استخدام onوأخيرًا، فإن أنماط استخدام هذه المتنوعات انتقلت نحو القاعدة الأصلية، باستثناء on لمجموعة المستوى المتوسط، واستنادًا إلى هذه الأنماط، اقترحت ساكس أن on كانت العلامة الأسلوبية الأولى في الظهور، تليها حذف/ l / ثم حذف ne، والأهم من ذلك، فقد أظهرت ساكس أن المتعلمين يمكن أن يكتسبوا في الواقع الجوانب اللغوية الاجتماعية من استخدام اللغة الثانية، وأن المسار التطوري للمتغيرات اللغوية الاجتماعية تدريجي.

ولا يعد العمل الذي قامت به ساكسSax (٢٠٠٣) المثال الوحيد على البحث في



مجال تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغة الفرنسية، ولكن لأن الدراسات الأخرى كانت إلى حد كبير في سياق الدراسة في الخارج، فسوف نناقشها بمزيد من التعمق في الفصل الثامن، وهكذا، ننتقل الآن إلى تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغة الثانية الإسبانية، وأول مثال على هذا النوع من البحوث عن اللغة الإسبانية هو دراسة جيسلين Geeslin (٢٠٠٠)، التي بحثت في تطوير استخدام الفعل الرابط في اللغة الإسبانية في السياقات الوصفية attributive contexts (أي مع الصفات) من قبل المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية في أربعة مستويات مختلفة من الكفاية في اللغة الإسبانية، وفي اللغة الإسبانية، فإن العديد من الصفات تسمح إما ب-Ser أو estar في السياقات الوصفية. ويتضح هذا التضاد في المثال ٧-٤

المثال: ٧-٤: التقابل للفعل الرابط في اللغة الإسبانية

Ella es bonita. 'She is (ser) pretty'
Ella e stá bonita. 'She looks (estar) pretty'
b- El perro es sucio. 'The dog is (ser) dirty'
El perro está sucio. 'The dog is (estar) dirt

وخلافًا للبحوث التي روجعت باللغة الفرنسية حتى الآن، فإن استخدام هذا التركيب مقيد بالعوامل النحوية والدلالية والتداولية، ومن أجل البحث في كيفية تطور استخدام التضاد في أداة الوصل مع مرور الوقت، فقد استخلصت جيسلينGeeslin (٢٠٠٠) البيانات من ٧٧ متعلمًا للإسبانية في المدارس الثانوية من المسجلين في أربعة مستويات مختلفة من التعليم، وأكمل كل مشارك مقابلة شبه منظمة semi-structured interview، ومهمة وصف الصورة، واستبيان للحكم على النحوية السياقية، وقد تضمن الاستبيان ١٥ من التعبيرات السياقية وطلب من المتعلمين اختيار النسخة التي يفضلونها من ثلاثة خيارات: تعبير ب ser ، وتعبير ب estar، أو تفضيل كل منهما، ورُمِّزت كل علامة للميزات الدلالية التداولية المدرجة في الجدول ٧-٣.

ووجدت جيسلين Geeslin (٢٠٠٠) أن معدلات استخدام estar زادت من مستوى إلى آخر، وكانت هذه النتيجة مهمة على نحوٍ خاص، لأنها كانت متسقة مع

البحث في هذا التركيب الذي أجري باستخدام تحليل الأخطاءerror analysis، ومن ثم، أثبتت أن منهج التنوع اللغوي لتحليل البيانات لم يفقد الرؤى المهمة من العمل السابق، وبالإضافة إلى ذلك، تبين أن بعض المؤشرات تغيرت من مستوى إلى آخر، إذ كانت النماذج التنبؤية مختلفة نوعيًا لكل مستوى، وهذا يتيح آلية يمكن من خلالها تمييز التطور، وعلى وجه التحديد، كانت قابلية التقييد للتغيير كبيرة على أدنى مستوى، وأهمية هذا التقييد ضعفت بمرور الوقت، وعلى النقيض من ذلك، لم يحدث تضمين تقييد الإطار المرجعي frame of reference constraint في النماذج التنبؤية عند المستويات الدنيا، ولكنه أصبح مؤشرًا مهمًّا لاستخدام estar للمستويين الأعلى من الكفاءة. وبأخذ هذه النتائج معًا، فإن تطوير التضاد الناشئ من أداة الوصل وُصف بأنه ذو حساسية متناقصة بالنسبة إلى ميزة قابلية التغيير، وأن حساسيته متزايدة بالنسبة إلى الميزات الواقعية مثل الإطار المرجعي.

الجدول ٧-٣خطة الترميز الخاصة بجيسلين(٢٠٠٠)	
الملامح السياقية Contextual feature	الاختلاف الذي يدل عليه كل تصنيف Distinction denoted by each classification
فئة Adjective class الصفات	ما هي الفئة الإعرابية للصفة (على سبيل المثال: الحالة المادية)؟
الشكلية Modality	هل يغير اختيار أداة الوصل معنى الصفة بالكامل أو بدرجة خفيفة أو لا يغير المعنى على الإطلاق؟
الحياتية Animacy	هل المرجع إليه كائن حي؟
القابلية للتغيير	هل الصفة قابلة للتغيير؟
الاعتماد على الخبرة	هل يعتمد الوصف على خبرة سابقة مع المرجع؟



الاتجاهية Directionality	هل الصفة أحادية الاتجاه (على سبيل المثال: العمر) أو مزدوجة الاتجاه (على سبيل المثال: الحالة العاطفية) أو عديمة الاتجاه (على سبيل المثال: الجنس)؟
الحركية Dynamicity	هل تعني عبارة الفعل الأساس مدخلًا ثابتًا للطاقة (على سبيل المثال، قلق)؟
الكمالية Perfectivity	هل وجهة نظر المتحدث أن الحدث الموصوف كامل ومستمر؟
الإطار المرجعي Frame of Reference	هل قورن المرجع إليه بفئة من البنود أو بنفسه في نقطة أخرى من الزمن؟
اكتمال المعنى Telicity	هل تحتوي عبارة الفعل الأساس underlying verb على نقطة نهاية طبيعية؟

وقد استفادت معظم الأعمال التي أجريت مؤخرًا على هذا الموضوع من التقدم المحرز في تفعيل القيود اللغوية المضمنة في التحليل، فضلًا عن إدراج مزيد من المتعلمين ذوي المستوى المتقدم والمشاركين المتحدثين باللغة الأصلية (انظر جيسلين Geeslin [٢٠٠٥] لإجراء مناقشة نقدية) وبالإضافة إلى ذلك، فإن أدوات استخلاص المعلومات الخاضعة للرقابة، مثل استبيان الحكم المكتوب the written judgment questionnaire، قد تطورت من أجل تحسين التحكم في العوامل اللغوية ذات الصلة (على سبيل المثال، جيسلين Geeslin، ٢٠٠٣) ومن أجل تنقيح refine تصورنا عن القيود اللغوية ذات الصلة (على سبيل المثال، وولسي,Woolsey ، ٢٠٠٨). وبالمثل، وُسّع نطاق البحث ليشمل المتعلمين المتحدثين بالبرتغالية (على سبيل المثال، جيسلين وجويجارو – فوينتس Geeslin&Guijarro-Fuentes، ٢٠٠٦) والصينية (مثل تشنغ، لو، و جياناكوروس ،Cheng, Lu, & Giannakouros٢٠٠٨) بوصفها لغة أولى، وقد وسعت عملية البحث من قبل غودمستاد Gudmestad (٢٠٠٦- ٢٠١٢) بحوث التنوع في اللغة الثانية الإسبانية لتشمل التناوب بين الشرطي subjunctive والدلالي indicative، وتُعد أبحاثها هي الأولى على نطاق واسع التي تستخدم تحليلًا متعدد

الأجزاء cross-sectional analysis لاكتساب استخدام الصيغة المتنوعة في اللغة الإسبانية، وتتسم الصيغة الشرطية Subjunctive mood بشكل نحوي وأساس في الجمل التابعة dependent clauses، كما هو موضح في المثال ٧-٥.

المثال ٧-٥: حالة التضاد Mood contrast **في اللغة الإسبانية:**

Dudo que venga Marcos a clase hoy. ‘I doubt Marcos is coming to class today’

b- Espero que nieve este diciembre. ‘I hope it snows this December

إن استخدام صيغة الفعل الشرطي subjunctive verb form (على سبيل المثال، venga في ٧-٥ a و nieven في ٧-٥ b) ينتج من خلال السمات الشرطية للعبارة المستقلة (راجع بوت & بنجامين، ٢٠٠٤) من أجل الإشارة إلى المعاني على أنها إرادية volition (على سبيل المثال، querer que‘to want to ") وغير يقينية uncertainty (على سبيل المثال، dudar que ‘to doubt that). ومن ناحية أخرى، تستخدم الصيغة الدلالية للإشارة إلى التأكيدات (على سبيل المثال، creer que‘to believe that’') والإجراءات المعتادة أو المحددة، ويعتبر استخدام الفعل الشرطي The categorical فئويًّا تقريبًا في بعض السياقات (على سبيل المثال، إرادة volition) ومتنوعا في السياقات الأخرى (على سبيل المثال، في التعبير عن العاطفة) (سيلفا-كورفالان Silva- Corvalن,n، ١٩٩٤).

وكان المشاركون في دراسة جودمستاد Gudmestad ٢٠١٢) ١٣٠ من متعلمي الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية والملتحقين في خمسة مستويات من المستويات



التعليمية ومجموعة اللغة الأساس الأم في المجتمع الجامعي نفسه، وأكمل جميع المشاركين ثلاث مهام، وكانت المهمة الأولى عبارة عن موقف لعب أدوار فردي، مكون من ستة سيناريوهات وصدرت تعليمات للمشاركين للرد شفويًا على الأسئلة المقدمة إلى مستمع وهمي. أما المهمة الثانية، فهي مهمة استنباط العبارات من السياق، وصدرت تعليمات للمشاركين بأن يقرأوا بصوت عالٍ مجموعة من المقاطع المترابطة وفي لحظات مختلفة طوال السرد لإكمال جملة بعبارة من اختيارهم تتناسب مع سياق القصة، وكانت المهمة الثالثة، عبارة عن مهمة استنساخ الفعل من السياق، وهي مماثلة في شكلها للمهمة الثانية، ولكنها تتطلب أن يقوم المشاركون بإنتاج الفعل الذي يتناسب مع سياق القصة، وقُدّمت عينات من هاتين المهمتين الأخيرتين في المثالين ٧-٦ و ٧-٧. وفي هذه المهام الثلاث، حُلّل كل سياق لاختيار الصيغة اللفظية بوصفه رمزًا واحدًا، وكان المتنوع التابع للتحليل هو (عدم) استخدام النموذج الشرطي، وقد رُمّزت كل علامة أيضًا لأربعة متغيرات لغوية ومتنوعين اثنين من المتنوعات غير اللغوية، ولُخّص كل منها في الجدول ٧-٤.

المثال ٧-٦: بند من بنود المهمة الثانية (جودمستاد ٢٠١٢)

تجد كلارا صعوبة في اختيار طبق واحد فقط من القائمة، وهي تسأل بيدرو للتوصية لأنه يأكل في المطعم

في كثير من الأحيان. وهو يقول:

“Te sugiero que ____”

أنا أقترح أن: --



المثال ٧-٧: بند من بنود المهمة الثالثة (جودمستاد ٢٠١٢):

تعرف آنا أن برشلونة تمتلك الكثير من مناطق الجذب السياحي والعجائب فإذا كانت ثلاثة أيام سوف تكون حقًا كافية لهم لزيارة جميع المواقع الموجودة على قائمتهم. وتضيف:

"Dudo que ____________________ (hacer) todas las cosas en la lista."

"أنا أشك بأن---------------------(للقيام) بجميع الأشياء الموجودة في القائمة

الجدول ٧-٤ملخص خطة الترميز الخاصة بجودمستاد (٢٠١٢– ص: ٣٧٩-٣٨١)

المتنوعات اللغوية	المستويات والأمثلة
الصيغة المنتظمة لتصريف الأفعال	منتظم (مثال: bailar "يرقص"، bailo "أنا أتكلم" bailas، " أنت تتكلم، baila، "هو/ هي تتكلم وإلخ). غير منتظم (مثال: servir، "يخدم"، sirvo، " أنا أخدم"، servio، "هو/هي خدمت)، صيغة معينة لغير المنتظم (مثال: venir، "يأتي"، vengo، "أنا آتي").
الدلالة	إرادة Volition (أي الرغبة أو الأمل، مثال: querer que، "يريد أن")
الفئةcategory	تعقيب (أي العاطفة والتقييم: مثال: gustar que، "يروق له ذلك"). عدم التيقن Uncertainty (أي الشك: مثال: dudar que، " يشك في ذلك"). الزمانية: (أي مع الروابط الظرفية: مثال: cuando. "متى": tan pronto como، "بمجرد أن". التأكيد Assertion: (أي اليقين: مثال: saber que، "تعرف ذلك").
الإشارة للزمن Time reference	الزمن الماضي الزمن المضارع زمن المستقبل
الافتراضية	عدم الفرضية Non-hypothetical: (مثال: los



Hypotheticality	estudiantes asisten a clase، "التلاميذ يحضرون الفصل الدراسي). عدم الفرضية في الماضي (si los estudiantes asisten a clase، sacan buenas notas) "إذا حضر التلاميذ في الفصل يحصلون على درجات جيدة) الفرضية في الماضي (si los estudiantes asisten a clase sacaran buenas notas) "إذا كان التلاميذ حاضرين في الفصل، كانوا سيحصلون على درجات جيدة).
المتنوع اتفوق اللغوي	
مجموعة المشاركين	مجموعة المتعلمين (المستوى ١-٥) مجموعة تتحدث اللغة الأم
المهمة	موقف لعب أدوار فردي مهمة استنباط العبارات من السياق مهمة استنباط الفعل من السياق

وفي تحليلها لتواتر استخدام الصيغ الشرطية subjunctive forms، وجدت جودمستاد Gudmestad (٢٠١٢) زيادة غير خطية في استخدام الصيغ الشرطية إذ زادت كفاءة المتعلمين في اللغة الإسبانية (من ٤,١٪ في المستوى ١ إلى ٥٣,٨٪ في المستوى ٥، مع انخفاض تواتر الاستخدام في المستوى ٤ عن المستوى٣). وأظهر تحليل القيود المفروضة على استخدام كل مستوى التطور عبر مستويات الكفاءة ففي المستوى١،لم يكن أيٌّ من العوامل اللغوية مؤشرا ذا دلالة إحصائية ذات معنى للاستخدام، وفي المستوى الثاني، كانت الفئة الدلالية semantic category هي المؤشر الوحيد الذي يعبر عن معنى للاستخدام، وظل هذا المتنوع ذا معنى خلال المستوى٥. وفي المستوى٣، أضاف المتعلمون الوقت المرجعي والافتراضيtime reference and hypotheticality، لذا نرى أنه عند المستوى٤ و٥ كانت جميع العوامل التي فحصت في النموذج الإحصائي

قيودًا على استخدام الصيغ الشرطية، وقد عكست هذه النتيجة الأنماط العامة للاستخدام بالنسبة إلى الناطقين باللغة الأم. ومع ذلك، كانت هناك فروق دقيقة بين المتعلمين ذوي المستوى الأعلى والناطقين باللغة الأم، على سبيل المثال، كان متغير مرجع الوقت مؤشرًا مهمًّا على استخدام الصيغة للمستويات من٣ إلى٥، ولكن المتعلمين من المستوى٥ هم فقط من أظهروا أنماطًا شبيهة بالأصل في جميع الفئات الثلاث لهذا المتنوع وتساعد هذه النتائج في إثبات أن التواتر والقيود المفروضة على الاستخدام توفر معلومات عن تطور اللغة الثانية، وما هو أكثر من ذلك، هو أنه من خلال فحص فئات كل متغير مستقل نرى أيضًا أن أنماط التوزيع عبر فئات هذا المتغير توفر تفاصيل إضافية عن مسار التطور، وتقدم أعمال جودمستاد Gudmestad أدلة إضافية على أن متعلمي اللغة الثانية يمكنهم أن يغيروا خطابهم بطرق مثل الطرق الأصلية، وهي تسهم في الوقت نفسه في أول دراسة واسعة النطاق، وهي دراسة مستعرضة خاصة بالمتغير الشرطي في اللغة الثانية الإسبانية. وعلى الرغم من أن المتغير الشرطي قد دُرس على نطاق واسع (انظر كولنتين [٢٠١٣] للمراجعة)، فقد كانت دراسة جودمستاد Gudmestad (٢٠١٢) أول دراسة من نوعها تقترب من هذا التركيب باستخدام تحليل التنوع variationist analysis، ومنذ هذه الدراسة التي أجريت على نطاق واسع، فإن البحوث على استخدام صيغة المتنوع توسعت لتشمل تحليل تطور اللغة الثانية في مجال اختلافات الزمن داخل الصيغة الشرطية (جودمستاد Gudmestad، ٢٠١٣أ) واستكشاف كيفية استخدام ارتباط صيغة اللغة الثانية بمسائل المفردات والتكرار(غودمستاد، في الصحافة). كما اعتمد منهج التنوع لمعالجة تفسير الصيغ الشرطية subjunctive forms (كانويت وجيسلين Kanwit & Geeslin، ٢٠١٤).



ويمثل فحص كيلام Killam (٢٠١١) لوسم الكائن التبايني differential object marking في اللغة الإسبانية من قبل المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية امتدادًا مهمًا آخر لهذه المجموعة من البحوث، ويشير وسم الكائن التبايني، وهو ظاهرة لغوية متغيرة أخرى في اللغة الإسبانية، إلى المتغير المحدد للأشياء المباشرة مع علامة المفعولية أ. وذلك موضح في المثال ٧-٨ حيث يمثل ٧-٨ج و٧-٨ د سياقات متغيرة بالنسبة إلى أ.

وتوضح الأمثلة في ٧-٨ أن بعض الأشياء المباشرة حُددت بعلامة المفعولية أ(مثل los niños)، وبعضهالم يحدد (على سبيل المثال، los edificios)، والبعض الآخر حددعلى نحوٍ مختلف (على سبيل المثال، Buenos Aires). وقد تبين أن تحديد الكائن المباشر يتأثر بمجموعة من العوامل اللغوية، مثل التحديد definitenessوالحياتية animacy والموضوعية topicality (انظر بالاش,Balasch، ٢٠١١)، كما أنه يوضح التنوع من قبل منطقة اللهجة (راجع شونتر,Schwenter ، ٢٠٠٦؛ تيبيتس وشونتر Tippets & Schwenter، ٢٠٠٧).

المثال ٧-٨: تحديد الكائن في اللغة الإسبانية:

No veo a los niños: "أنا لا أرى الأطفال"

No veo los edifi cios: "أنا لا أرى المباني"

Visité Buenos Aires el verano pasado: "لقد زرت بوينس أيرس الصيف الماضي.

Visité a Buenos Aires el verano pasado: "لقد زرت بوينس أيرس الصيف الماضي.

وقد بلغ عدد المشاركين في دراسة كيلام Killam (٢٠١١) ١٠٢ متعلم للغة الإسبانية ممن يتحدثون باللغة الإنجليزية و٢٢ من الناطقين باللغة الإسبانية الذين أقاموا في المجتمع نفسه على أنهم متعلمون، كما قسم المتعلمون إلى أربع مجموعات على أساس المستوى التعليمي الذي التحقوا به: المستوى١ (N = 28)، والمستوى٢ (N = 28)، والمستوى٣ (N = 22)، والمستوى٤ (N = 24). وأكمل جميع المشاركين اختبار الكفاية، وثلاث

مهام، بالإضافة إلى استبانة عن المعلومات الشخصية، كانت المهمة الأولى عبارة عن وصف شفهي لصورة، وقدمت للمشاركين سلسلة من الصور التي تصور حدثًا على شاشة الكمبيوتر وطُلب منهم وصف ما حدث باستخدام تحفيز موجه، وشكلت الاستجابة على التحفيز بطريقة تستنتج نطقًا ينتهي بكائن مباشر حي، كما هو موضح في المثال ٧-٩.

أما المهمة الثانية، فهي مهمة ذات سياق مكتوب، وقدمت للمشاركين عناصر ذات سياق محدد في القصة، وقدم كل بند زوجًا من الجمل، وعند الوصول إلى كل زوج من الجمل، وجه المشاركون لتقييم تفضيلهم لجملة واحدة على الأخرى (أو توضيح تفضيل متساو)، كما هو مبين في المثال ٧-١٠.

وكانت المهمة الأخيرة عبارة عن مهمة تصور ترتيب الكلمة، وطلب من المشاركين اختيار الصورة (من بين أربعة خيارات للصورة) التي تطابق الجملة التي سمعوها، وجرى التلاعب بالجمل المستهدفة لتوضيح الهدف المباشر أي، وضعها في الموضع الأولي للجملة، كما هو مبين في المثال ٧-١١. وقد استخدم كيلام (٢٠١١) هذه المهمة لتحديد ما إذا كان ترتيب الكلمات المتصور يلعب دورًا في اكتساب تحديد الكائنات المباشرة.

المثال ٧-٩: مهمة وصف الصورة شفهيًا (كيلام ٢٠١١) Guillermo besó __________________. Guillermo kissed_____________.
المثال ٧-١٠: مهمة بند في سياق مكتوب (كيلام ٢٠١١): Juan se quedaba inmóvil, acostado en la cama, mirando una mosca que



bailaba entre las aspas del ventilador. "ظل جوان بلا حركة يرقد على السرير ويشاهد ذبابة تتراقص بين أجنحة المروحة".
Su esposa y él esperaban una llamada de la policía. "كان هو وزوجته ينتظران مكالمة من الشرطة".
Su esposa y él esperaban por una llamada de la policía. " انتظر هو وزوجته مكالمة من الشرطة".

كلاهما مقبول ولكن أ مفضل		كلاهما متساوٍ في القبول	كلاهما مقبول ولكن ب مفضلة	فقط ب مقبولة
١	٢	٣	٤	٥

المثال ٧-١١: موضعة المفعول في اللغة الإسبانية Object topicalization in Spanish**:**
.Juan vio a la mujer "جوان شاهد امرأة" (فاعل نموذجي- فعل- مفعول مباشر). .A la mujer la vio Juan "جوان رأها" (مفعول مباشر موضوعي).

وقام كيلام Killam بترميز البيانات المستخلصة من أول مهمتين لثلاثة متغيرات لغوية، وتم ترميز البيانات المستخلصة من المهمة الثالثة لعاملين لغويين مستقلين مختلفين، وتفاصيل خطط الترميز هذه واردة في الجدول ٧-٥.

وأظهر تحليل كيلام Killam (٢٠١١) أنه بالنسبة إلى كل من مهمة وصف الصورة الشفهية والمهمة المكتوبة السياقية، هناك تحديد لمفعول صريح يزداد بزيادة مستوى المتعلم، وفي الواقع، بالنسبة إلى المهمة المكتوبة كان المتعلمون في المستوى ١ من المرجح أنهم يفضلون عدم وضع علامات من أجل تحديد الكائنات البشرية المباشرة بوضع الرمز

أ، وفيما يتعلق بالعوامل اللغوية التي تقيد وضع علامات على الكائن المباشر، كان التحديد عاملًا مهمًا لكل مستوى من المتعلمين مع وجود اختلافات طفيفة حسب المهمة، وبالنسبة إلى المهمة الشفوية، وجد كيلام Killam أن المتعلمين كانوا أكثر عرضة لوضع علامات على الأشياء التي كانت "أكثر تحديدًا" بالنسبة إلى استمرارية التحديد (على سبيل المثال الضمائر والأسماء الصحيحة)، وهذا الاحتمال زاد مع زيادة مستوى المتعلم، وقد واجه الاتجاه نفسه في المهمة السياقية المكتوبة، باستثناء أن نموذج المستوى٢ تضمن العدد بوصفه عاملًا مهمًّا، وتضمن نموذج المستوى٤ الحركة بوصفه عاملًا مهمًّا، وكان فقط في المهمة المكتوبة أن متعلمي المستوى٤ أقرب نسبيًا للأداء الملاحظ من الناطقين باللغة الأم، وذلك ليس فقط في إدراج الحركة بوصفه عاملًا تنبؤيًّا مهمًّا، ولكن أيضًا في تمييز تحديد الكائن بواسطة أسماء نكرة غير معينة وجميع المستويات الأخرى الخاصة بمتغير التحديد مع استثناء الأسماء النكرة المحددة، وعلى الرغم من أن كيلام Killam لم يجد علاقة ملحوظة بين وسم المفعول به المباشر Direct object marking وترتيب الكلمات word order (كما تم قياسه بواسطة مهمة تصور ترتيب الكلماتword order perception task)، فإن دراسته تبين أن تطور وسم المتغيرالمفعول به variable object marking يقارب المعايير الشبيهة بمعايير اللغة الأم وعلاوة على ذلك، فإن اكتساب هذا المتغير ذي التركيب الصوتي والنحوي يمكن أن يوصف وصفًا أفضل عن طريق زيادة وتيرة الأشياء المباشرة المحددة تحديدًا واضحًا، ومن ثم ضبط القيود اللغوية عند الاستخدام لتتضمن الحركة والتمييز بين مستويات التحديد بمثل هذه الطريقة التي تُحدد بها الضمائر والأسماء الصحيحة والأسماء العامية المحددة تحديدًا أكثر أهمية من الأسماء النكرة المحددة، والتي بدورها تحدد تحديدا أكثر أهمية من



الأسماء النكرة غير المحددة.



الجدول ٧-٥ملخص خطة الترميز الخاصة بكيلام Killam (٢٠١١)	
المتغيرات Variables	الفئات والأمثلة Categories and examples
مهمة وصف الصورة الشفهية والمهام الكتابية مقترنة السياق Oral picture description task and written contextualized task	
التحديد	الضمير(مثال: el, ella) الاسم الصحيح: (مثال: سيلفيا، راكيلSilvia, Raquel) الاسم المعرفة العام (مثال: ذُكر من قبل في المناقشة ويُسبق بأداة تعريف كما في:el libro / الكتاب وصفة الملكية كما في،mi libro ، كتابي، وصفة الإشارة كما في،este libro، هذا الكتاب). اسم نكرة محدد (أي الفعل الدلالي في الفئة الظرفية التابعة: مثل، juan vio (a) un hombre que llevaba una chaqueta negra، "لقد رأى جوان رجلًا مرتديًا سترة سوداء"). اسم نكرة عام غير محدد (مثال/ أي اسم غير موصوف بأي شكل أو مسبوق بأداة تنكير كما في un libro)
الحركة Kinesis	الارتفاع: (بمعنى أي مفعول به يتأثر طبيعيًا بفاعل الجملة مثل: matar" يقتل") الانخفاض(بمعنى أي مفعول به مباشر لا يتأثر طبيعيًا بفاعل الجملة مثل: encontrar "يقابل").
العدد	مفعول به مباشر مفرد (مثال: veo al nino " أرى الطفل"). مفعول به مباشر جمع (مثال: veo a los ninos" أرى الأطفال").
	مهمة تصور ترتيب الكلمة.
استخدام a في مهمة وصف الصورة شفهيًا	تستخدم a مرة واحدة على الأقل. لا تستخدم a على الإطلاق في الوصف.
الغموض	عندما يكون الفاعل والمفعول بنفس العدد (مثال: veo al nino، كلاهما مفرد).



	عندما يختلف عدد الفاعل والمفعول (مثال: veo a los ninos، الفاعل مفرد والمفعول جمع).

لقد ذكرنا في الفصل السادس جودمستاد وجيسلين Gudmestad and Geeslin (٢٠١٣) بوصفهما مثالين للبحث الذي يستخدم الانحدار اللوجستي متعدد الأبعاد من أجل تفسير متغير يعتمد على ثلاث فئات، ولكن هذه الدراسة تُظهر أيضًا التطور عبر مستويات الكفاية، ومن ثم، هي ذات صلة بالمناقشة الحالية، وقد كان تركيز تلك الدراسة هو الاستخدام المتنوع لثلاث صيغ تُستخدم للإشارة إلى الأحداث المستقبلية: المستقبل غير المباشر، والمستقبل الصرفي، والدلالة الحالية (انظر الفصل الثالث فيما يتعلق بأعمال فاغنر وسانكوف Wagner and Sankoff [٢٠١١] على الظاهرة نفسها في اللغة الأصلية الفرنسية). ففي اللغة الإسبانية رُبط الاختلاف بين هذه الصيغ ببعد الحدث في المستقبل، ووجود مؤشر زمني معجمي، والتيقن من الحدث، ونوع الشرط، وأيضًا بشخصية الفعل وعدده (بلاس أرويو، ٢٠٠٨، غوتيرريز، ١٩٩٥ وأوروزكو، ٢٠٠٥، ٢٠٠٧ وسيدانو; Arroyo, 2008; Gutiérrez, 1995;Orozco, 2005, 2007; Sedano، ١٩٩٤). وقد صمم جودمستاد وجيسلين Gudmestad and Geeslin مهمة سياقية مكتوبة لاستخدام القيود الثلاثة الأولى من تلك القيود اللغوية في حين ثُبتت القيود الأخرى عبر البنود، وكان مشاركوهم ١٥١ من متعلمي الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية والمسجلين في خمسة مستويات من التعليم، فضلًا عن ٢٢ من الناطقين باللغة الإسبانية من مجموعة متنوعة من بلد المنشأ، وجميع المقيمين في المجتمع الأمريكي نفسه. وأظهرت النتائج أن المتعلمين زادوا تدريجيًا من استخدامهم صيغ التوسع في الجمل المستقبليةمع تقليل استخدام الصيغتين الأخريين، وإن لم يكن بطريقة خطية بحتة purely linear fashion، وقد عُدّت مجموعة المستوى الأعلى أنها تجاوزت معايير متحدث اللغة الأم الخاصة باستخدام المستقبل الصرفي، الذي يستخدم هذه الصيغة بمعدلات أقل بكثير، وأظهر الانحدار اللوجستي متعدد الأبعاد multinomial logistic regression الذي يقارن بين كل فئة من المتنوعات التابعة وبين غيرها من المتنوعات، أن اليقين يبدو

أنه يقيد اختيار صيغ الزمن المستقبلي قبل المتنوعين الآخرين، وأن وجود مؤشر زمني معجمي هو آخر مؤشر يؤثر في اختيار الصيغة، وثمة نتيجة أخرى مثيرة للاهتمام، وهي أن التطور يُنظر إليه أيضًا على أنه منظم لمعدلات الاختيار في كل فئة من فئات متغير المسافة الزمنية، بحيث إنه حتى عندما يصبح هذا القيد مؤشرًا مهمًا لاختيار الصيغة، فإن التوزيع يستغرق عدة سنوات أخرى لاكتسابه، وهكذا، فإن عمل غودمستاد وجيسلين Geeslin Gudmestad and يوضح الابتكارات innovations في أساليب التحليل ويسهم في الوقت نفسه في معرفتنا العامة الخاصة باكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية.

وتعد دراسة فافولاس Fafulas (٢٠١٣) هي الدراسة النهائية والأخيرة حول اكتساب التراكيب المتنوعة في اللغة الثانية الإسبانية التي نراجعها في هذا القسم، إذ فحص فافولاس Fafulas تطور التنوع بين المضارع البسيط والمضارع المستمر من قبل متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين بالإنجليزية، كما هو مبين في المثال ٧-١٢، ويوضح المثال أنه يوجد في الإسبانية صيغتان للفعل، المضارع البسيط والمضارع المستمر، ويمكنهما على حد سواء ترميز المعنى "الحدث المستمر"، في حين أن الصيغة be+ v-ing في اللغة الإنجليزية تكون مقبولة فقط في التعبير عن الحدث المستمر بالتزامن مع زمن الكلام.

وأشار فافولاسFafulas أن هذا التركيب المتغير تحت الدراسة على نحو خاص، ليس فقط فيما يتعلق بالبحث حول اكتساب اللغة الثانية، ولكن أيضًا في اللغة الأولى أو في أبحاث اختلاف اللغة الأم، ومع ذلك، فإننا نعلم أن الصيغة estar+ v-ndo مفضلة مع ظرف زمني يشير إلى الفورية (ahora " الآن") وفي العبارات الخبرية الحيوية، وخاصة مع أفعال النشاط (comer "يتناول الطعام")، وفي وصف المعلومات السابقة مع الفاعل



الحي ومع المفعول به القبلي المباشر (كورتيس–توريس، ٢٠٠٥ وجيسلين وفافولاس، ٢٠١٢، كلين، ١٩٨٠، مايبيري، ٢٠١١، توريس –كاكولوس ;Cortés-Torres, 2005 Geeslin & Fafulas, 2012; Klein, 1980; Mayberry,2011; Torres-Cacoullos، ٢٠٠٠)، بالإضافة إلى التنوع بين المضارع وصيغ المضارع المستمر estar +v-ndo وهناك أيضًا تباين في القاعدة المستخدمة في صياغة الزمن المستمر، وهذا موضح في المثال ٧-١٣. وتعد الصيغة estar+ gerund هي الأكثر شيوعًا، ومن ثم الأكثر عرضة للدراسة، ولا يعرف سوى القليل عن أنماط استخدام الأفعال المساعدة الأخرى مثل seguir "يستمر" و"يتابع" و venir "يأتي".

وشملت المشاركة في دراسة فافولاس Fafulas ناطقين باللغة الإنجليزية يتعلمون الإسبانية (N = 75)، وناطقين باللغة الإسبانية من المكسيك وإسبانيا (N = 20)، وناطقين باللغة الإنجليزية من الولايات المتحدة مع أقل من فصل دراسي واحد من الخبرة في اللغة الإسبانية (N = 20). ويمثل إدراج مجموعة أساس ناطقة باللغة الإنجليزية، ومجموعتين مستهدفتين من لهجات مختلفة، إسهامًا منهجيًّا فريدًا من نوعه وهو أن فافولاس كان قادرًا على وصف كيفية انعكاس أنماط استخدام على تأثير اللغة الأولى عبر عملية التطور، مع الأخذ في الاعتبار أيضًا تنوع المدخلات على أساس الأصل الجغرافي للناطقين باللغة الإسبانية.

المثال ٧-١٢: زمن المضارع المستمر في اللغة الإسبانية

Present progressive in Spanish

Ahora mismo, el perro corre por el parque..

" يجري الكلب في الوقت الراهن عبر المنتزه".

Ahora mismo, el perro está corriendo por el parque.

" في الوقت الراهن يجري الكلب عبر المنتزه".



المثال ٧-١٣: التنوع في الأفعال المساعدة المستمرة Variation in progressive auxiliaries

El perro está/sigue/viene corriendo por el parque. "

يكون الكلب/ مستمرًا/ في الجري عبر المنتزه"

وأكمل جميع المشاركين استبانة الخلفية المعلوماتية واختبار الكفاية وثلاث مهام إضافية، وكانت المهمة الأولى عبارة عن سرد فيلم متزامن وطلب من المشاركين فيها أن يسردوا أحداث الفيلم الصامت، وهو يُعرض عليهم على الكمبيوتر، وكانت المهمة الثانية مهمة استخلاص، وهي عبارة عن استبيان في سياق مكتوب وطلب من المشاركين فيها أن يختاروا عبارات من بين أزواج متضادة من العبارات contrasting pairs، وكانت أزواج الجمل في سياق قصة مترابطة وموضحة في المثال ٧-١٤ عينة من البنود.

وكانت مهمة الاستخلاص الثالثة والأخيرة عبارة عن مهمة تحكيم طُلب من المشاركين فيها أن يختاروا متغيرات المضارع المستمر من أجل توضيح جميع تلك المتنوعات التي يمكن استخدامها في السياق المقدم، وقد ضم فافلوس Fafulas خمسة أفعال مساعدة ذُكر أنها الأكثر شيوعًا في الأدبيات على الرغم من وجود أفعال مساعدة أخرى، وتوجد عينة توضح كل فعل مساعد من الأفعال الخمسة الواردة في السياق، في المثال ٧-١٥.

وقد رمزت البيانات المستخلصة من مهمة السرد الشفهي من أجل الصيغة المنتجة (المضارع الدلالي present indicative، estar + gerund, venir + gerund, andar + gerund، "يجتاز عن طريق فعل شيء ما"، والأفعال المساعدة غير المحلية +gerund مثل: es comiendo ، يأكل)، وسلسلة من المتنوعات اللغوية وغير اللغوية المستقلة



التي لخصت في الجدول ٧-٦. وفي مهمتي الاستخلاص الأخيرتين التي تُحكم فيهما تحكمًا كبيرًا، كانت هذه العوامل إما معالجة أو ثابتة كما هي طبقًا لأهداف كل مهمة.

المثال ٧-١٤ عينة بند من مهمة السياق المكتوب (فافلوس,Fafulas ٢٠١٣)

Lees un periódico mientras esperas. Algunos minutos después, entra a la
sala de espera un hombre vestido como médico. El hombre saluda a la
secretaria y a la enfermera y desaparece detrás de una puerta. La secretaria
mira a la enfermera y le dice::
"El doctor Ramírez está llegando tarde a la ofi cina todos los días."
El doctor Ramírez llega tarde a la ofi cina todos los días.”
__ Prefi ero A. ___ Prefi ero B. ___ Ambos

أنت تقرأ مجلة وتنتظر، وبعد دقائق قليلة، دخل رجل في زي طبيب حجرة الانتظار،وقال مرحبًا للممرضة
والسكرتيرة واختفى خلف باب مكتب. نظرت الممرضة إلى السكرتيرة وقالت:
"يصل الدكتور راميريز متأخرًا في كل يوم".
"الدكتور راميريز يصل متأخرًا كالعادة كل يوم".
----- أنا أفضل أ-------- أنا أفضل ب---------------أنا أفضل كلًا منهما.

وأظهرت نتائج تحليل مهمة السرد الشفهي بوجهٍ عام، أن مجموعة متحدثي اللغة الإنجليزية الأم أظهرت معدلًا مرتفعًا من استخدام الزمن المستمر من مجموعة متحدثي اللغة الإسبانية، مع وجود مجموعة من المتعلمين جاءت في ترتيب ما بينهما، ولم يظهر

المتعلمون استخدام الأزمنة المضارعة مع الأفعال المساعدة الأخرى خلاف estar حتى السنة الرابعة، ولكن ازداد استخدامهم لها بثبات بعد ذلك المستوى، ووجد فافلوس Fafulas (٢٠١٣) أيضًا أن الجانب المعجمي كان عاملًا مهمًا بالنسبة إلى جميع المجموعات التي فحصت ولكن المتعلمون لم يقتربوا من استخدام صيغ اللغة الأصلية حتى السنة الرابعة وذلك مع نوع المفعول وصيغة المفعول وموقع المفعول الذي يتنبأ بالصيغة المنتجة بوجه حاسم، وعلى مستوى الخريجين، وعلى الرغم من التشابه التام مع مجموعات التحدث باللغة الإسبانية الأم، كانت الاستقطابية عاملًا مهمًا حتى على الرغم من كونها ليست من أجل أيٍّ من المجموعات الناطقة باللغة الإسبانية، وبالمثل، فإن الخبرة في الخارج كانت مهمة بالنسبة إلى المتعلمين من الطلاب الجامعيين.



المثال ٧–١٥ بند مهمة التحكيم من دراسة (فافلوس Fafulas, ٢٠١٣)

Tu le dices a tu amigo que te parece que ha bajado mucho de pesi. Le preguntas como lo ha hecho. El te dice: "Gracias, ando corriendo 5km. todos los dias." ----- possible ---------no es posible "Gracias, vengo corriendo 5km. todos los dias." ----- possible ---------no es posible "Gracias, sigo corriendo 5km. todos los dias." ----- possible ---------no es posible د-"gracias, voy corriendo 5km. todos los dias" ----- possible ---------no es posible ه-"gracias, estoy corriendo 5km. todos los dias." ----- possible ---------no es posible أن تقول لصديقك إنه يبدو وكأنه فقد الكثير من وزنه، وتسأله كيف فعل ذلك. وهو يرد: "شكرًا، لقد قمت بالمشي ٥ كيلومترات كل يوم". ---- ممكن ------------- غير ممكن "شكرًا، أنا آتي من مسافة ٥ كيلومترات كل يوم". ---- ممكن ------------- غير ممكن "شكرًا، أحافظ على المشي لمسافة ٥ كيلومترات كل يوم". ---- ممكن ------------- غير ممكن "شكرًا، أذهب للمشي ٥ كيلومترات كل يوم". ---- ممكن ------------- غير ممكن "شكرًا، أمشي ٥ كيلومترات كل يوم" ---- ممكن ------------- غير ممكن



جدول ٧-٦ملخص خطة ترميز فافولاس Fafulas(٢٠١٣)

المثال التوضيحي	المستويات	المتنوعات
El hombre esta ahi recolectando peras " الرجل الذي يقف هناك يجمع الكمثرى"	ظرف مكان (مثال: aqui "هنا") ظرف زمان (مثال: ahora"الآن") أخرى (مثال: despues "عندئذ") بدون (عدم وجود ظرف في السياق)	الصفات التعريفية للأفعال/ الظروف Adverbs/verbal modifiers
Yo creo que el los conoce " أعتقد أنه يعرفهم"	تابعة (جملة تابعة). بسيطة (جملة رئيسة: تتضمن جملًا متناسقة).	نوع الجملة Clause type
El reclecta las peras(إعلان النشاط)	الحالة (querer "يريد") النشاط (corer"يجري") الإتمام (corer 1 Km" يجري كيلومترًا واحدًا) الإنجاز (caer"يسقط")	Aspectالجهة
El hombre esta corriendo " الرجل يجري" (حي)	حي (مثل الشخص) غير حي (مثل الآلة والسيارة)	حياة المسند إليه Animacy of Subject
Veo al hombre " أرى الرجل" (مفعول مباشر)	مباشر (مثل مفعول البناء المتعدي)	نوع المفعول Object type



	غير مباشر (مثل متلقي البناء الذي يشمل مفعولين) أخرى (المفعول المنعكس) بدون (مثل الأفعال غير المتعدية)	
صيغة المفعول Object form	جملة اسمية كاملة (مثل: las peras"الكمثرى" ضمير (مثل: lo" هي أو هو لغير العاقل") جزء seأخرى (مثل: منعكس) بدون (عدم وجود مفعول)	Veo a las peras ahi " أرى الكمثرى هناك) (جملة اسمية كاملة)
موقع المفعول Object position	قبلي (قبل الفعل) بعدي (بعد الفعل) أخرى (مثل: أي جزء من البناء المنعكس) بدون (عدم وجود مفعول)	Lo llama con un silbido " هو/ هي تناديه بالصافرة" (مفعول بعدي) Tomo café todos los dias " أشرب القهوة كل يوم"(لا يعد)
عدد المفعول Object number	مفرد (la pera" ثمرة كمثرى واحدة") جمع (las peras " ثمار الكمثرى") أخرى (لا يعد) لا يوجد (عدم وجود مفعول)	
المواد المتداخلة بين الأفعال المساعدة وصيغة	المادة المتداخلة عدم وجود مادة متداخلة	El hombre esta en su casa viendo tele "الرجل في منزله يشاهد



المصدر gerund	لا ينطبق	التلفزيون" مادة متداخلة
الاستقطابية Polarity	التعبير المنفي التعبير المثبت	Yo no los veo "لا أراهم" (جزء منفي"

وبالتحول إلى نتائج الاستبانة ذات السياق المكتوب، فقد وجد فافولاس Fafulas (٢٠١٣) في البداية أن صيغة المضارع البسيط simple present كانت مفضلة من قبل جميع المشاركين في هذه المهمة بالتحديد، وكان المجال المعجمي أهم عامل يتنبأ باختيار صيغة المضارع المستمر من قبل جميع المشاركين، وقد كشف فحص اختيار صيغة الاستمرار بين مجموعات المتعلمين، نمطًا للتطور على شكل حرفu، في حين أظهر المتعلمون ذوو المستوى المنخفض معدلات اختيار شبيهة بالمعدلات المستهدفة وانحرفت معدلات الاختيار بعيدًا عن معايير اللغة الأصلية بين المتعلمين من ذوي الكفاية المتوسطة، ولكن ازدادت معدلات الاختيار في المراحل اللاحقة من الاكتساب وقاربت المعدلات الشبيهة بمعدلات اللغة الأصلية مرة أخرى، وأخيرًا، أظهر تحليل بيانات مهمة التحكيم أن صيغة estar + gerund المعيارية كانت الصيغة الأكثر قبولًا من قبل جميع المجموعات المشاركة، وتبين أن اختيار الأفعال المساعدة الإضافية كان متأثرًا بالمجال المعجمي والظروف بين أكثرية المتعلمين الأكفاء مع وجود الظرف الذي يمثل مؤشرًا قويًّا بين هذين العاملين بالنسبة إلى المجموعة الناطقة باللغة الإنجليزية. وباختصار، فإن نتائج دراسة فافولاس Fafulas (٢٠١٣) توضح أن إدراك الأفعال المساعدة الأخرى واستخدامها + الفعل- ndo في البناء المستمر هو تحدٍ قابل للاكتساب بالنسبة إلى متعلمي اللغة الإسبانية بوصفها لغة ثانية، لأن هذه المعايير مرتبطة بسياقات زمنية/ أو



بجانب معين مع متحدثي اللغة الإسبانية الأم وتختلف هذه المعايير طبقًا للهجة.

وقد ظهرت أيضًا أبحاث ممتازة على التنوع خلال السنوات القليلة الماضية بالنسبة إلى متعلمي اللغة الصينية بوصفها لغة ثانية، ومن أمثلة هذه البحوث دراسة لي Li (٢٠١٠) التي درست اكتساب الاستخدام المتغير لأداة التعريف de departicle الذي يُستخدم في خطاب الناطق الأصلي على أنه وسم لحالة الجر genitive marker أو وسم وصفي attributive marker أو وسم اسمي nominalization marker ،وقد وُضّحت هذه الوظائف في المثال ٧-١٦، ويستخدم هذا الجزء من الكلمة استخدامًا مختلفًا وهو حساس بالنسبة إلى الأسلوب إذ يُستخدم استخدامًا أقل في الخطاب غير الرسمي.

المثال: ٧-١٦: الجزء de في اللغة الصينية (لي ٢٠١٠، ص ٣٦٩-٣٧١)

وسم للمضاف إليه:

pengyou (de)

صديق I (GEN)

(صديقي)

وسم وصفي:

Ngguo (de) laoshi

معلم China (ATT)

(معلم لغة صينية أصلية)

وسم اسمي:

Hanguoren bu xihuan chi de

الكوريون لا يحبون أن يأكلوا NOM

"ما الذي لا يحب الكوريون أكله"



وكان عدد المشاركين في دراسة لي Li (٢٠١٠) ١٢ من الناطقين باللغة الصينية (نصف المشاركين من الإناث) و ٢٠ من متعلمي الصينية بأربع خلفيات معلوماتية

مختلفة عن اللغة الأولى وعلى مستويات مختلفة من الكفاية في اللغة الصينية، وقد أكمل جميع المشاركين استبيان الخلفية المعلوماتية ومقابلة لغوية اجتماعية (مرتان للمتعلمين) كما جمع لي تسجيلات صوتية مسموعة لأربعة مدربين للمتعلمين في حين كانوا يدرسون ويحللون الكتب المدرسية للمتعلمين من أجل دراسة طبيعة المدخلات التي يتلقاها المتعلمون، وبالنسبة إلى المقابلات اللغوية الاجتماعية، فجميع البيئات التي حدثت فيها de، والتي من المحتمل أن تحدث فيها، وكذلك الحالات التي لا يفترض أن يسمح بحدوثها حُددت ورمزت على نحوٍ مسبق بالنسبة إلى وجود de (المتغيرالتابع)، وبعد ذلك بالنسبة إلى متنوعات مستقلة عدة، وتشمل هذه المتنوعات وظيفة de، وجنس المتحدث، والصياغة (الناطقون باللغة الأم فقط)، واللغة الأولى (المتعلمون فقط). وأظهرت النتائج أن الناطقين باللغة الأم استخدموا دائمًا de في الجمل الشرطية، ولكن لم يستخدموها قط في التعبيرات المعجمية، وحذف الناطقون باللغة الأم على نحوٍ مختلف de في سياقات الجمل ذات الصلة المعدلة، وكذلك في الخطاب السريع وغير الرسمي، وكشف تحليل فاربرول Varbrul أن الإناث يستخدمن de أكثر بكثير من الذكور في سياقات المضاف إليه والسياقات المثبتة/ عدد + المصنف، ووُجدت de بصفة كبيرة جدًا في السياقات الرسمية، وعمومًا، فقد استخدم المتعلمون de أكثر من الناطقين باللغة الأم، وخاصة في سياقات معينة، ومثل متعلمي اللغة الأصليين، فقد استخدم المتعلمون دائمًا de في الجمل الشرطية وتقريبًا لم يستخدموها قط في التعبيرات المعجمية، وأخيرًا، فقد استخدموا de استخدامًاإلزاميًّا تقريبًا في سياقات الجمل الوصفية ذات الصلة، ويتوافق هذا التواتر العالي لاستخدام de مع معدلات الاستخدام المرتفعة الواردة في المواد التربوية، وكشف تحليل فاربول Varbrul لبيانات المتعلم أن الإناث يستخدمن أيضًا de أكثر من



الذكور، وأن الدارسين الذين أقاموا في الصين لفترات أطول من الوقت ولديهم مستوى أعلى من الكفاية في اللغة الصينية يفضلون حذف de. وذكر لي Li بعض التفاعل بين المتغيرات,variables، ولكن لم يحدث اختيار اللغة الأولى للمتعلمين بوصفه مؤشرًا مهمًّا على حذف de.

وهكذا، ومثل الدراسات الأخرى التي استعرضت حتى الآن، فإن استخدام المتعلمين للصيغ المتنوعة في اللغة الثانية معقد للغاية، ولكن ممنهج، وهو حساس للمتغيرات اللغوية الاجتماعية الثابتة من أجل لعب دور في التنوع الأصلي، وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تتضمن البيانات المستعرضة، فإن التأثيرات على الكفاءة تزيد من فهمنا لتطور الكفاية اللغوية الاجتماعية.

وباستخدام تصميم مماثل، استخدم لي Li (٢٠١٤) تحليل التنوع variationist analysis لدراسة تعبير ضمير الفاعل المتغير variable subject pronoun expression،الذي بُحث على نطاق واسع في اللغة الثانية الإسبانية، ولكنه لم يتلق الاهتمام نفسه باللغة الصينية بوصفه لغة ثانية، ففي اللغة الصينية، يمكن التعبير عن ضمائر الفاعل بصيغة ضمير واضح أو من دون ضمير (أي غير معبر عنه)، كما هو مبين في المثال ٧-١٧.

المثال ٧–١٧: صيغ الفاعل الصريحة والغائبة في اللغة الصينية (ليLi، ٢٠١٤)
Taméi xué guò hànyuˇ , Ø yı-diaˇ nr yeˇ bù huˇ i shuo
هو لا يتعلم غير اللغة الصينية Ø a:little also not can speak ,
‘He has never learned Chinese and he can’t speak it at all’_
: "هو لم يتعلم اللغة الصينية قط ولا يستطيع التحدث بها مطلقًا"

وكان المشاركون في دراسة لي (Li, 2014)٢٣ من المتعلمين ذوي المستوى فوق المتوسط والمتقدم الذين يدرسون في الصين، وقد أكمل كل مشارك مقابلة على غرار محادثة ومهمة سردية مستنتجة، واكتملت هذه المهام مرتين في فترة عشرة أسابيع على فترات متقطعة، واستند تحليل لي Li على ١٣،٣٤٥ من الرموز ومعدل التعبير العام للفاعل

كان ٥٩,٤٪. وكانت العوامل التي لها أكبر تأثير في عبارات الفاعل هي الشخص وعدد الفعل وتحول المشار إليه، كما وُجدت تأثيرات مهمة لنوع الجملة، واللغة الأم، وطول الإقامة في الصين، والجنس، وسياق الخطاب، ومستوى الكفاية، والتخصص، وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع النتائج التي وردت في دراسة تشن وتشن Chen, and Chen (٢٠١٢) للناطقين باللغة الأم في المنطقة نفس، ومن المثير للاهتمام بالنسبة إلى باحثي اللغة الثانية هي النتائج التي أسهمت بها اللغة الأولى في معدلات التعبير عن الفاعل، إذ استخدم الناطقون باللغة الإنجليزية والروسية صيغًا ظاهرة بمعدلات أعلى من المتحدثين بالكورية واليابانية، وبالمثل، الذين بقوا في الصين لمدة أطول (أكثر من عامين)وذوو الأداء المتميز يفضلون الصيغ الغائبة null forms، وأخيرًا، فقد فضلت الإناث صيغًاعلنية أكثر من الذكور، وكانت الصيغالظاهرة overt forms مفضلة في المحادثات أكثر مما هي في الروايات، وتبين هاتان النتيجتان الأخيرتان أن المتعلمين كانوا حساسين للاختلاف الاجتماعي والأسلوبي وكانوا قادرين على إثبات ذلك باستخدام لغتهم الثانية.

وتُظهر الدراسات البحثية الواردة في هذا القسم، على نحو جماعي، أن اعتماد منهج التنوعلا يشكل خطرًا على وجهة النظر التي ترى أن اكتساب اللغة الثانية هو عملية، وليس منتجًا ،بل إن هذه الدراسات في الواقع تظهر أن التطور في مجال الكفاية اللغوية الاجتماعية يمكن فهمه من خلال التغيرات في وتيرة استخدام شكل معين، والتغيرات في العوامل اللغوية والخارجية التي تقيد هذا الاستخدام، على نحوٍ أكثر دقة، من خلال التغيرات في توزيع معدلات الاستخدام عبر الفئات التي تقيد المتنوعات، وبالإضافة إلى ذلك، فإن البحث الذي استعرض هنا يوضح كيف أن تطبيق الأساليب اللغوية



الاجتماعية للتحليل على تصاميم مستعرضة للغة الثانية قد عزز البحث الجديد والمثير حول مجموعة من التراكيب اللغوية واللغات الثانية، كما أن مستوى التفصيل الذي عُرضت به هذه الدراسات يتيح للباحثين في المستقبل استخدام هذه التقنيات في مجالات جديدة للدراسة، ومع ذلك، هناك مجموعة من القضايا الأخرى التي يحدث تناولها من خلال بحوث التنوع، ويخصص ما تبقى من هذا الفصل لتقديم عينات من الدراسات ضمن إطار التنوع الذي يتناول القضايا المشتركة المرتبطة بمجال اكتساب اللغة الثانية.

أبحاث التنوع الصوتي

وعلى عكس البحوث التي أجريت في مجال علوم اللغويات الاجتماعية ككل، فإن البحوث الأخيرة التي أجريت على التنوع الصوتي من النوع الثاني في اللغات الثانية أمر نادر الحدوث، ومع ذلك، هناك بعض الأمثلة للبحوث التي يمكن البناء عليها، وكما ذُكر سابقًا، فإن ساكس Sax (٢٠٠٣) درست حذف /I/ (انظر أيضًا أعمال ريجان وهوارد وليمي,Regan, Howard & Lemée [٢٠٠٩] في الفصل الثامن). وهناك ظاهرة أخرى دُرست في اللغة الثانية الفرنسية هي حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة)schwa (,) (علامة صوتية) (على سبيل المثال ريجان وهوارد وdemain "غدا" [d̩.mɛ])، وهو متغير لغوي اجتماعي معترف به جيدًا في الفرنسية الأوروبية التي ثبت أنه يتأثر بعمر المتكلم وأسلوبه (على سبيل المثال، هانسن,Hansen، ٢٠٠٠)، فضلًا عن العوامل اللغوية مثل السياق الصوتي المحيط الذي يحدث فيه متغير الحذف (أوريتيسكو، موجيون، وهاندولهUritescu, Mougeon, & Handouleh, ، ٢٠٠٢). وقد بحث أوريتسكو، وموجون، وراينر، وناداسدي Mougeon, Rehner, and NadasdiUritescu,(٢٠٠٤)، سياق الغمر الفرنسي في أونتاريو، وجاءت البيانات الخاصة بتحليلهم من مقابلات شبه موجهة مع ٤١ من طلاب المدارس الثانوية المشاركين في برنامج الغمر الفرنسي، ووجد الباحثون أنه فيما يتعلق بالتواتر العام للحدوث، فإن طلاب برنامج الغمر الفرنسي لم يحذفوا الشُوا (حركة خفيفة محايدة) (schwa) تقريبًا كما هو الحال في كثير من الأحيان مع مجموعة المقارنة الناطقة باللغة الأصلية (٢١٪

للمتعلمين و ٦٨٪ للناطقين باللغة الأصلية). وفيما يتعلق بالعوامل اللغوية التي تحد من حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) schwa(,) للمتعلمين والناطقين باللغة الأصلية، فقد عثر على أوجه عدة للتشابه، على سبيل المثال، فضل كل من المتعلمين والناطقين باللغة الأصلية حذف الكلمة التي بهاحذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) (schwa) في الوسط بعد حرف ساكن واحد (على سبيل المثال، كلمة "maint(e)nant" (الآن) وبعد أكثر من حرف ساكن (على سبيل المثال، exact(e)ment "بالضبط" وكذلك في الكلمات ذات المقطع الواحد الذي يتبعه حرف علة بدون حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) (schwa) أو وقفة (على سبيل المثال، j(e) sais pas "أنا لا أعرف"). ومع ذلك، فقد لوحظ وجود بعض الاختلافات فيما يتعلق بالعوامل اللغوية، على سبيل المثال، فبعض البنود المعجمية التي تتكرر تكررًا كبيرًا أظهرت حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) (schwa) في مجموعة اللغة الأم، ولكن ليس في مجموعة المتعلمين، وفيما يتعلق بالعوامل الخارجية التي تقيد حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) (schwa)، وجد أوريتسكو وزملاؤه تأثيرًا تفضيليًا للجنس (الإناث يفضلون الحذف)، والتعرض لوسائل الإعلام الفرنسية (أولئك الذين أفادوا بأنهم يستخدمون ذلك "عرضيًا")، وطول مدة الإقامة السابقة مع أسرة فرانكفونية (أسبوع واحد أو أكثر على الأقل) وكانت هذه النتائج مختلفة عن تلك التي لوحظت في مجموعة المقارنة الناطقة باللغة الأم، إذ فضل أسلوب الكلام غير الرسمي (المعرف على أنه يشمل مواضيع غير رسمية) حذف الشُوا (حركة خفيفة محايدة) schwa.

وقد قامت شميت Schmidt (٢٠١١) بإجراء دراسة واسعة النطاق حول فهم صوت الهمس aspiration الناتج من حرف/ s/ في اللغة الإسبانية من قبل المتعلمين الناطقين



باللغة الإنجليزية المسجلين في مستويات لغوية مختلفة وفصول دراسية في الجامعة، وكما هو الحال مع حذف (shwa) في اللغة الفرنسية، فإن صوت الهمس الناتج من حرف / s / في الإسبانية هو متغير لغوي اجتماعي معترف به اعترافًا جيدًا عبر العديد من لهجات بلاد العالم الناطقة بالإسبانية، وخاصة في اللهجات الساحلية (راجع هوالد، ٢٠٠٥، ليبسكي، ١٩٩٤). وهذه العملية الصوتية (وتسمى أيضًا بالتغير الصوتي) هي التي تغير حرف [s] إلى [h] في معظم الأحيان في المقطع الأخير قبل الحرف الساكن (على سبيل المثال، basta (هذا يكفي) [bah.ta]) أو في نهاية العبارة (على سبيل المثال، dos "اثنان" [doh]). وقد قدم العديد من الدراسات عبر اللهجات المتداخلة الدعم للاختلافات في صوت الهمس الناتج من حرف / s/ حسب الجنس والطبقة الاجتماعية والعمر (انظر ليبسكي Lipski [٢٠١١] وسامبر باديلاand Samper Padilla [٢٠١١] لمحة عامة). وباستثناء جيسلين وجودمستاد Geeslin and Gudmestad (٢٠١١ أ)، فإن الأبحاث لم تدرس اكتساب المتعلمين لصوت الهمس الناتج، ومع ذلك، فإن دراسة شميت Schmidt (٢٠١١) بحثت في تطور فهم هذه العملية (أي ربط المتنوع [h] مع حرف/ s/ في اللغة الإسبانية)، وخاصة بالنظر إلى أن المتعلمين لا يميلون إلى معرفتها دون التعرض إلى تنوع صوت الهمس في حرف / s / في الإسبانية، وكان عدد المشاركين في دراستها ٢١٥ من المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية في مستوى الجامعة الذين يتعلمون الإسبانية، وأكمل جميع المشاركين مهمة التعرف التي كان عليهم فيها تحديد الكلمات المستحدثة أو المخترعة التي تحتوي على متغيرات المقطع الأخير للكلمة التي بها حرف/ s / في الوسط (على سبيل المثال، baspe [bah.p]). وشملت الخيارات التي قدمت لهم / s/,/f/, /l/ ,/r/, n// و/v/ (مقطع ختامي). وعن طريق أخذ مثال baspe، فقد كان بمقدورهم أن يسمعوا [bah.pe] ثم يحدث توجيههم للنقر إذا سمعوا baspe, bafpe, balpe, barpe, banpe or bape. وبهذه الطريقة، يمكن أن تحدد شميت كيف يقوم المتعلمون بتصنيف [h] تصنيفًا صوتيًّا، وكيف تغير هذا التصنيف مع زيادة الخبرة والتعرض للإسبانية بوصفها لغة ثانية، ووجدت شميت أن المتعلمين قد تطوروا بالفعل في اكتسابهم الإدراكي لصوت

الهمس الناتج من حرف /s/ مع زيادة التعرض للغة الثانية، ولم يستطع المتعلمون تصنيف حرف [h] في البداية على أنه / s/ حتى بلوغ المستوى المتوسط، وعند المستوى المتقدم كان أكثر من نصف المتعلمين يظهرون أنماط الإدراك التي تعكس تلك الأنماط الخاصة بالناطقين باللغة الإسبانية لتنوع صوت همس حرف / s/ (مثل الأرجنتين). وقد ربطت شميت أيضًا أنماط أداء التعرف المثبت في المهمة بالتعرض للهجة ومكان خبرة الدراسة في الخارج، وعلى وجه التحديد، فإن هؤلاء المتعلمين الذين تعرضوا في السابق لتنوع همس حرف / s/ أو درسوا في الخارج في منطقة تنطق الهمس الناتج من حرف / s /، استطاعوا أن يتعرفوا على حرف [h] على أنه حرف /s/ على نحو أكبر من المتعلمين الذين لم يكن لديهم مثل هذه التجربة مع اللغة الثانية.

وكما هو الحال مع التنوع الصرفي- النحوي morphosyntactic variation، فيبدو حتى الآن أن المتعلمين يمكنهم أيضًا اكتساب المتنوعات اللغوية الاجتماعية التي تكون صوتية بطبيعتها، وهناك حاجة إلى مزيد من البحوث في هذا المجال، ليس فقط على السمات المقطعية أو السمات فوق المقطعية الأخرى في اللغة الثانية، ولكن أيضًا على تلك السمات التي قد تحمل رفضًا اجتماعيًّا social stigma أكبر أو أقل بين المتعلمين والناطقين باللغة الأم أو المستخدمين ذوي المستوى المتقدم الذين يتلقون منهم المدخلات.

طبيعة الكفاية القريبة من الناطق الأصلي

هناك مبحث واحد ما زال قائمًا عبر جميع المناهج التي تدرس اكتساب اللغة الثانية، وهو ما إذا كان في استطاعة متعلمي اللغة الثانية استخدام تلك اللغة بطرق تشبه أهل



اللغة. وبالنسبة إلى البعض، فإن هذا يتطلب الوصول إلى المعرفة النحوية الفطرية innate grammatical knowledge، وبالنسبة إلى الآخرين، فإن هذا يرتبط مع الدرجة التي تؤثر بها معرفة اللغة الأولى القائمة على نظام اللغة الثانية، وبغض النظر عن المنهج المستخدم، فإن هذا المبحث مهم، لأنه يساعدنا على فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية على نحو عام (راجع غاس، بهني وبلونسكيGass, Behney, & Plonsky [٢٠١٣] للمراجعة). ونظرًا لأهمية هذه المسألة، فمن الضروري تناول هذه المسائل نفسها بالنسبة إلى التراكيب المتنوعة من أجل تقييم الدرجة التي يتمكن بها المتعلمون من اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية الشبيهة باللغة الأصلية، وشمل العديد من الدراسات التي روجعت أعلاه مجموعة متقدمة جدًا من المشاركين كجزء من التصميم المستعرض. وهكذا، فلقد رأينا بالفعل أمثلة على كيفية اختلاف المتعلمين عن الناطقين باللغة الأصلية عند استخدام تراكيب مثل صيغة التنوع والمضارع المستمر وتحديد زمن المستقبل والمفعول به في اللغة الإسبانية واستخدام on وأداة حذف ne و /I/ في اللغة الفرنسية واستخدام المتنوع de وعبارة الفعل في اللغة الصينية، وبالإضافة إلى الدراسات التي استعرضت سابقًا في هذا الفصل، فهناك عدد من الدراسات التي ركزت حصرًا على المقارنة بين متعلمين ذوي مستوى متقدم للغاية وبين نظرائهم الناطقين باللغة الأصلية، وهناك مجموعة كبيرة نسبيًا من الأعمال التي درست هذه الاختلافات مع متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية، وقد غطت هذه الدراسات مجموعة متنوعة من أشكال بناء الجمل المتنوعة مثل صلة التضاد (على سبيل المثال: دراسة جيسلين Geeslin, ٢٠٠٣)، واستخدام الصيغة (جيسلين وغودمستاد Geeslin& Gudmestad، ٢٠٠٨أ)، والتعبير الخاص بالفاعل (على سبيل المثال، أبريو Abreu,، ٢٠١٢، وجيسلين وغودمستاد، ٢٠٠٨ب، ٢٠١١ب وجودمستاد وجيسلين Gudmestad & Geeslin ٢٠١٠ وغودستاد وهاوس وجيسلين House, &Geeslin، ٢٠١٣)، التعبير الخاص بالوقت الحاضر (على سبيل المثال، جيسلين وفافولاس Geeslin & Fafulas&، ٢٠١٢)، والتعبير الخاص بالمستقبل (غودمستاد وجيسلين

Gudmestad & Geeslin، ٢٠١١).

وأحد هذه التراكيب التي درست على نطاق واسع في بحوث الاختلافات الأصلية والقريبة منها هو التعبير الخاص بالفاعل، حيث قام كل من جيسلين وجود مستاد Gudmestad Geeslin and (٢٠٠٨ب)، وذلك مثال مبكر على مثل هذا النوع من الأبحاث، بتحليل المقابلات اللغوية الاجتماعية التي أجريت مع ١٦ متعلمًا من ذوي المستوى المتقدم ومن غير الناطقين بالإسبانية ومع ١٦ متعلمًا من الناطقين بها من مجموعة متنوعة من المناطق ذات اللهجات المختلفة، وجميعهم مقيمون في المجتمع نفسه، وكما هو الحال مع الصينية (انظر المثال ٧-١٧)، فإن صيغ الفاعل في اللغة الإسبانية قد تكون غائبة null أو ظاهرة overt، وقد تتضمن الضمائرالظاهرة ضمائر من أنواع عدة (على سبيل المثال: الضمائر الشخصية وضمائر الاستفهام) أو عبارات اسمية معجمية كاملة، ووجد جيسلين وجودمستادGudmestad Geeslin and أن متحدثي اللغة الأم واللغة القريبة منها قد استخدموا صيغ الفاعل الملغاة في معظم الأحيان، تليها العبارات الاسمية المعجمية ثم ضمائر الفاعل العلنية، ومع ذلك، فإن معدلات الاستخدام كانت، في الواقع، مختلفة إحصائيًّا لكلتا المجموعتين، وقدم فحص العوامل اللغوية المستقلة تفاصيل هذه الاختلافات.

وعلى وجه التحديد، فقد مال المتعلمون الذين يتحدثون اللغة على نحو قريب من اللغة الأم إلى استخدام صيغ المسند إليه الواضحة استخدامًا أكبر في جميع السياقات باستثناء صيغة المتكلم المفردة وصيغة الغائب الجمع، واستخدم الناطقون باللغة الأصلية صيغ فاعل غائبة null subjects استخدامًاكبيرًا في سياقين فقط، وبالإضافة إلى ذلك، ففي السياقات غير المحددة (أي السياقات التي لا يمكن تسمية المشار إليه referent



فيها) استخدم الناطقون باللغة الأم ضمائر فاعل أكثر من الذين يتحدثون لغة قريبة من اللغة الأم، مما يشكل فرقًا دقيقًا آخَرَ بين المجموعتين الخاضعتين للدراسة، وتُطوّر تفسيرات هذه الفروق الدقيقة بين المتعلمين الناطقين باللغة الأم والمتعلمين من ذوي المستوى المتقدم للغة الثانية فهمنا للقدرات التي تنطوي عليها الكفاية اللغوية الاجتماعية، فضلًا عن درجة مقدرة المتحدثين غير الناطقين بها على تحقيق هذا الهدف.

الفروق الفردية

وقد رأى الباحثون في اكتساب اللغة الثانية أيضًا اهتمامًا متزايدًا بدور الفرد في عملية تعلم اللغة، وقد تطرقنا من قبل إلى أن جميع مراحل الاكتساب قد درست في الأعمال الأخيرة (مثل تارون وليو Tarone & Liu، ١٩٩٥) وهناك أدلة متزايدة على أن تعلم اللغة يتأثر بمجموعة من العوامل الفردية، بدءًا من الشخصية إلى القدرات الموروثة مثل الذاكرة العاملة (راج مياك وفريدمان، ١٩٩٨ وروبنسون Miyake & Friedman,1998; Robinson، ٢٠٠٣). وذلك على خلاف الحالات العديدة التي تكون فيها البحوث اللغوية الاجتماعية ليست متوافقة فقط ولكن توفر أيضًا نموذجًا لتحليل اللغة الثانية، وهذه قد تكون هي الحالة التي يجب أن تنفصل فيها أبحاث تنوع اللغة الثانية عن هذا التقليد، هذا لأنه قد ثبت، ونوقش مناقشة فعالة جدًا، أن النظر في النتائج على نحو إجمالي هو المناسب لأن الأفراد يعرضون أنماطًا من المجموعة (غاي,Guy، ١٩٨٠). وفي الواقع، قد أثبتت هذه النقطة نفسها بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية (بايلي ولانغمان Bayley & Langman، ٢٠٠٤)، ولكن الأبحاث الحديثة دعت إلى دراسة ذلك، ووجد جيسلين وجودمستادGeeslin and Gudmestad (٢٠١٢) أنه في دراسة استخدام صيغ الزمن المستقبلي future time forms، أن المتعلمين اختلفوا في كل من التواتر الخاص بشكل الاختيار، وتأثير بعض القيود على ذلك الاختيار.وبالإضافة إلى ذلك، فإن المتكلمين كانوا مختلفين اختلافًا مستمرًا فيما يتعلق بمسألة واحدة،ولكن ليس في مسائل أخرى، مما يشير إلى درجات أكبر من التنوع، وبالمثل، فقد وجد جيسلين ولينفورد وفالفولاس ولونغ ودياز كامبوس Linford,

Fafulas,Long, and Dيaz-Campos (٢٠١٣) تنوعًا فرديًا في دراستهم الخاصة بالقيود على مستوى الجملة فيما يتعلق بالتعبير الخاص بالفاعل، وعلى النقيض من العمل الذي قام به جيسلين وغودستاد Geeslin and Gudmestad، ومع ذلك، فقد وجدوا أن درجة اختلاف الأفراد عن معايير المجموعة انخفضت كلما زادت الكفاية، ويقترح المؤلفون أن هذا قد يكون له علاقة مع الحالة اللغوية الاجتماعية للتركيب المتغير(أي التنوع المستقر مقابل التغيير المستمر و/ أو درجة الاحترام لمتغير معين) جنبًا إلى جنب مع الفروق الفردية في المجموعة، ومن الواضح أن هذا العمل هو في مهده، ولكنه يمثل طريقة جديدة مثيرة لدراسة الفروق الفردية في سياق اللغة الثانية، والأكثر من ذلك، هو استخدام الرؤى النابعة من علوم اللغويات الاجتماعية الذي قد يوفر متغيرات جديدة تتعلق بحالة علوم اللغويات الاجتماعية وهو ما يساعد على تحريك هذه المجالات قدمًا.

الأهداف متعددة اللغات

على مدى عقود عديدة حتى الآن، كان هناك خلاف بين فهمنا لما يعنيه أن تكون متحدثًا باللغة الأم لأي لغة وواقع سياق اكتساب اللغة الثانية على سبيل المثال، عندما نفكر فيما يعنيه أن تكون متحدثًا باللغة الأم، فقد تشمل هذه الفكرة بالغين يتكلمون لغة واحدة ومتعلمين تعليمًا عاليًا، على الرغم من أن الكثير من سكان العالم يستخدمون لغات عدة في غضون يوم واحد للوفاء بمجموعة متنوعة من الوظائف، وهكذا، فقد احتج باحثون مثل فيفيان كوك Vivian Cook (١٩٩٢) بأن الهدف بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية يجب أن يكون كفاية متعددة، على أساس أن معرفة لغتين لا يتوافق مع كونك ذا لغة واحدة في كل لغة من تلك اللغات، وقد تطورت هذه الحجة وأصبحت



تعرف باسم "التحول ثنائي اللغة "bilingual turn في اكتساب اللغة الثانية.ويدعو مؤيدوها إلى إدراج الذين يتحدثون لغتين على أساس أنهم يمثلون مجموعات مناسبة للمقارنة، ومن أجل تقييم أكثر عمقًا للمتحدثين الذين يحدث مقارنة المتعلمين بهم (أورتيغا,Ortega، ٢٠١١، ٢٠١٣). وبعبارة أخرى، فإنه يتعين على الباحثين طرح هذا السؤال: هل هذا هدف معقول لمجموعة التعلم الخاصة بي.إن مناهج التنوع على استعداد لقيادة حركة البحث الخاصة باكتساب اللغة الثانية نحو قبول ثنائية اللغة بوصفها قاعدة سلوكًا لغويًّا (وهدفًا) لمتعلمي اللغة، وذلك ناتج عن دمج العوامل الاجتماعيةوالعوامل الفردية والعوامل الجغرافية، وكلها عوامل مرتبطة بالاختلافات في أنماط استخدام اللغة.

وتحقيقًا لهذه الغاية، نرى أن الكثير من الدراسات التي استعرضت في هذا الفصل توفر نماذج لتلك الحركة. على سبيل المثال، شملت دراسة ساكس Sax (٢٠٠٣) الناطقين باللغة الأم الذين كانوا أيضًا مدربين في برنامج اللغة التي تدرس، كما أن مجموعات المقارنة المكونة من الناطقين باللغة الأم في دراسة كيلام Killam (٢٠١١)، وجودمستاد Gudmestad (٢٠١٢)، وجيزلين Geeslin (٢٠٠٣) كانوا جميعًا ثنائيي اللغة ويقيمون في منطقة إجراء البحث (بدلًا من المقيمين بعيدًا عن الوطن). وقد قدم فافولاس Fafulas (٢٠١٣) فوق ذلك نهجًا آخر لهذه المسألة عن طريق إدراج المتحدثين بالإسبانيةبوصفها لغة واحدة من المكسيك ومن إسبانيا وكذلك الناطقون باللغة الإنجليزية بوصفها لغة واحدة، وبهذه الطريقة، كان قادرًا على تقييم الدرجة التي أظهر بها المتعلمون الخاضعون لدراسته اتجاهات مماثلة لكل من هذه المجموعات دون تعيين عشوائي لمتكلمين من تنوع واحد من الإسبانية بوصف ذلك هدفًا لمتعلميه. وتدل كل دراسة من هذه الدراسات على أهمية التحول ثنائي اللغة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية.

دمج الرؤى النظرية الجديدة:آثار المفردات المعجمية وتواترها

لقد قدمنا في الفصلين الرابع والخامس لمحة عامة عن مناهج عدة مختلفة لنمذجة المعرفة اللغوية وتطوير اللغة. وتمثل هذه النماذج على نحوٍ ما مدار اهتمامات متباينة بين العوامل الاجتماعية من جهة والإدراك من جهة أخرى ومع ذلك، فقد أدرج كل منهما

في هذا الكتاب لأن ذلك يمثل التأثير الاجتماعي في اللغة بطريقة ما. وهكذا، فمن أجل أن يستجيب منهج التنوعبفاعلية مع زيادة الاهتمام بدور العوامل الاجتماعية في اكتساب اللغة، يجب أن يكون قادرًا على دمج رؤى لعدد من هذه المناهج،وكذلك أن يكون لديه القدرة على تكييف النتائج الجديدة عند إتاحتها، ولهذه الغاية، نرى أن النمذجة الإحصائية المستخدمة في بحوث التنوع، في الواقع، قادرة تمامًا على إدراج التأثيرات المكتشفة حديثًا للتراكيب الاجتماعية، فضلًا عن التراكيب اللغوية، والأكثر من ذلك، هو أن العلاقة الإحصائية بين هذه العوامل يمكن نمذجتها في مجموعة متنوعة من الطرق بما في ذلك العديد من النظريات المقدمة في الفصل الخامس، ومن أجل توضيح ذلك، نأخذ مثالين، أحدهما من بحث اللغة الثانية والآخر من المنهج القائم على الاستخدام، ففي أبحاث اكتساب اللغة الثانيةكان هناك اهتمام متزايد بدور المفردات واكتساب المفردات المعجمية في عملية تعلم اللغة الثانية ككل (للمراجعة، انظر كاستانيدا-جيمينيز وجارفيس Castaneda -Jiménez & Jarvis، ٢٠١٣). على سبيل المثال، وقد أظهرت البحوث أن حجم المفردات مرتبط خصائص عدة أخرى لاستخدام اللغه الثانية، وبالمثل، فقد اقترح أن اللغة الثانية ترتبط ارتباطًا معقدًا بتعلم خصائص عناصر المفردات المعجمية الفردية، وبعبارة أخرى، فبدلًا من النظر إلى تعلم اللغة الثانية على أنه تطوير القدرة على وضع العناصر المعجمية في أي تركيب مكتسب، فيمكننا أن نستفيد أيضًا من معرفة كيف يحدث اكتساب خصائص تلك المفردات المعجمية، ويمكن أن يتضح هذا بإجراء البحوث على صلة التضاد في اللغة الإسبانية، التي سبق أن رأت الصفات بوصفها مجموعة موحدة وركزت على خصائص فعلين من أفعال الصلة، وهما ser و estar (كلاهما بمعنى "أن تكون") ومع ذلك، فقد استكشفت



الأعمال الخاصة بالتنوع مؤخرًا الدرجة التي تسمح بها الصفة بالاختلاف فيما يتعلق بأنماط الاستخدام، والتي تبين أن الفارق الرئيس الواحد بين استخدام اللغة الأم واللغة القريبة من اللغة الأم يكمن في الواقع في أن متحدثي اللغة الأصلية يسمحون بالاختلاف بمجموعة من الصفات أكثر من متحدثي اللغة غير الأصليين(جيسلين ,Geeslin، ٢٠١٣).وبعبارة أخرى، يبدو أن المتعلمين يسمحون بالاختلاف ويستجيبون للقيود اللغوية نفسها، ولكنهم يقومون بذلك في مجموعة أكثر تقييدًا من السياقات المعجمية، ويوضح هذا المثال كيف يمكن إدماج الرؤى الجديدة الناتجة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية في تحليل التنوع، مما يؤدي إلى تحسين المعرفة في كلا المجالين.

ويأتي المثال الثاني لهذا النوع من الاهتمام المتزايد بالمناهج البحثية القائمة على استخدام اللغة وتعلمها (على سبيل المثال، بيبي,Bybee، ٢٠٠٢). وقد أظهرت الأبحاث الحديثة في مجال اللغويات الاجتماعية أن التكرار المعجمي يتوسط تأثيراتِ عدةِ قيودٍ لغويةٍ على التعبير الخاص بالفاعل في اللغة الإسبانية (إركر وغاي,Erker & Guy ٢٠١٢). وفي الوقت نفسه، هناك مناقشات مثيرة للاهتمام حول كيفية قياس التكرار قياسًا أفضل (على سبيل المثال، داخل مدونة مقابل داخل مجموعة من المتكلمين مقابل الاعتبارات الخارجية، وأيضًا حول ما إذا كان من الأفضل أن ينظر إلى التكرار بوصفه واحدًا من العديد من العوامل التوضيحية أو بوصفه مبدأ منفردًا يساعد على اكتساب اللغة واستخدامها، ومن أجل المشاركة في هذه المناقشات، نرى أن منهج دراسة التنوع يجب أن يوفر الأدوات اللازمة لمعالجة هذه القضايا، وفي الواقع، فإنه يقوم بذلك على نحو فعال جدًا، وهذا النوع من البحوث يجرى حاليًا (مثل دراسة لينفورد ولونغ وسولون وواتلي وجيسلين Linford, Long, Solon, Whatley, & Geeslin، ٢٠١٤). فعلى سبيل المثال، يمكن للمرء أن يقيس التكرار طرقًا عدة مختلفة ويقارن النماذج الإحصائية statistical models لتحديد أيٍّ منها يفسر الجزء الأكبر من التنوع، والأكثر من ذلك، هو أن المرء يمكنه إضافة مقياس لتكرار المفردات المعجمية في التحليل الإحصائي جنبًا إلى جنب مع غيره من القيود اللغوية والخارجية، مما يجعل النماذج القائمة ذات قوة تنبؤية

وتفسيرية أكبر predictive and explanatory، والرأي المهم هو أنه مع تطور المجال ودراسة العوامل الجديدة، فإن منهج دراسة التنوع يصبح قادرًا على دمج هذه الرؤى والمشاركة في حوار متعدد التخصصات.

الخلاصة

قد وضحنا في هذا الفصل أن منهج التنوع الخاص بدراسة اكتساب اللغة الثانية، الذي تمخضت عنه الحاجة إلى شرح التنوع المنهجي المتأصل في اللغات البينية،قد توسع ليقدم تفسيرات تجريبية عن تطور اللغة الثانية لمجموعة متنوعة من اللغات الثانية والتراكيب النحوية، ويستخدم هذا المنهج التغييرات في تكرار الاستخدام والقيود المفروضة على الاستخدام لتحديد مسار التطور ولتوفير فهم أفضل لكيفية اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، وقد أُنجز ذلك من خلال اعتماد الرؤى الحديثة في البحث اللغوي الاجتماعي، فضلًا عن الابتكار في مهام الاستنباط والنمذجة الإحصائية، وهذا المنهج يقدم وسيلة لتقييم الدرجة التي يكتسب بها متعلمو اللغة الثانية أنماط استخدام مثل اللغة الأصلية والطريقة التي تؤثر بها الفروق الفردية في اكتساب اللغة الثانية، وبالمثل، فإنه يتناول المخاوف الرئيسة الواردة في أعمال دراسة اكتساب اللغة الثانية الأخيرة، مثل تحديد الهدف المناسب للمقارنة ودور بناء المفردات في تعلم اللغة، فضلًا عن التطورات الجديدة في النظرية اللغوية، مثل دراسة دور تكرار المفردات المعجمية في اكتساب اللغة واستخدامها، وعلاوة على ذلك، فإن هذا المنهج متوافق مع السعي لدمج العوامل الاجتماعية في تفسيرنا لتعلم اللغة وأيضًا مع العديد من النماذج المعرفية المتقدمة لتحقيق ذلك الهدف، وبهذا المعنى، فإننا نرى أن منهج التنوع ليس متوافقًا فقط مع النظريات الحالية الخاصة باكتساب اللغة الثانية، ولكنه أيضًا يستجيب للاهتمامات الأساس



لباحثي اكتساب اللغة الثانية، وعلى الرغم من هذا، ومع ذلك، فهناك الكثير من الجوانب قد بقيت في حاجة للدراسة، على سبيل المثال، سوف يقوم الباحثون بعمل جيد للتفكير المتعمق في إدراك الاختلافات بين سياقات التعلم والمتعلمين، فضلًا عن كيفية تحقيق ذلك بواسطة الاختلافات بين التراكيب النحوية والعوامل اللغوية التي تقيد استخدامهم.



قراءة إضافية

a. Adamson, H. D., & Regan, V. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language. Studies in Second Language Acquisition 13(1) , 1–22.

b. Baker, W., & Smith, L. C. (2010). The impact of L2 dialect on learning French vowels: Native English speakers learning Quebecois and European French. The Canadian Modern Language Review, 66 (5), 711–738

c. Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. Language Learning, 42 (4), 557–591.

d. Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2010). An exploration of the range and frequency of occurrence of forms in potentially variable structures insecond-language Spanish. Studies in Second Language Acquisition , 32 (3),433–463.

e. Hansen Edwards, J. G. (2011). Deletion of /t, d/ and the acquisition of linguistic variation by second language learners of English. Language Learning,61 (4), 1256–1301.

f. Li, X. (2010). Sociolinguistic variation in the speech of learners of Chinese as a second language. Language Learning, 60 (2), 366–408.

الفهم والتطبيق

الفهم:

١. ما الدافع لظهور الأبحاث الخاصة بدراسة التنوعفي اللغات الثانية؟



٢. لماذا كانت مناهج اللغويات الاجتماعية لدراسة تنوع اللغة مؤثرة على وجه الخصوص؟

٣. ما التنوع من النوع الأول (أو التنوع الرأسي ؟، وما التنوع من النوع الثاني (أو التنوع الأفقي) ؟، وما الذي يخبرنا به التنوع من النوع الثاني عن الكفاية اللغوية الاجتماعية؟

٤. في دراسة أدامسون وريجان Adamson and Regan (١٩٩١)، ما العلاقة التي كانت بين الكفاية وإنتاج [n]،وما الدور الذي لعبه جنس المتكلم؟

٥. في دراستها لحذف (ne) وتناوب nous/on وحذف /I/، ما الذي اكتشفته ساكس Sax (٢٠٠٣) فيما يتعلق بالصيغ المختلفة المستخدمة من قبل متعلمي الفرنسية والناطقين بها وتكرار استخدامهم لهذه الصيغ؟ وما الترتيب الذي اقترحته ساكس لظهور هذا الوسم الأسلوبي stylistic markers؟

٦. ما الدليل المتعلق بالمتنبئات اللغوية linguistic predictors التي تتغير وفقًا لكفاية المتعلم ويمكن إيجاده في دراسة جيسلين Geeslin's (٢٠٠٠) الخاصة بأداة الوصل في اللغة الإسبانية ser وestar؟

٧. ما التراكيب الأخرى التي دُرست في أعمال دراسة التنوع المتعلقة باللغة الإسبانية والصينية، وما الذي تشترك فيه هذه الدراسات، وكيف تختلف؟

٨. اضرب مثالًا على التنوع من النوع الثاني في النظام الصوتي للغة الثانية، وقم بوصف تلك الدراسة.

٩. ما الكفاية القريبة من اللغة الأصلية، وما الأدلة الحالية على قدرة متعلمي اللغة الثانية على تحقيق الكفاية اللغوية الاجتماعية القريبة من اللغة الأصلية؟

١٠. ما سبب أهمية اعتبار مجموعة المقارنة في أبحاث التنوع، وكيف قد تختلف هذه المجموعة من دراسة إلى أخرى؟



التطبيق:

١. عرض الفصل الحالي نتائج البحث التجريبي فيما يتعلق بالتحصيل القريب من اللغة

الأصلية. فعلى ضوء تعلم اللغة الخاصة بك، هل هناك تراكيب أو جوانب معينة من لغتك الثانية كنت تجدها صعبة على نحو خاص، هل هناك سياقات لغوية تكون غير متأكد من استخدام أي شكل منها أو غير متأكد من كيفية إنتاج هذا النموذج؟ تأمل في الطريقة التي قد تكون قادرًا بها على اكتساب المدخلات للتغلب على هذه التفاصيل.

٢. الآن، حول انتباهك إلى تعلم لغة شخص آخر خلاف نفسك. فكر في شخص تعرفه أو شخص مشهور لا يتحدث اللغة الأصلية. ما التراكيب المعينة أو جوانب تعلم اللغة الثانية الخاصة بهم التي تبدو أنها تمثل تحديًا على وجه الخصوص، هل هناك سياقات لغوية يكون فيها هذا واضحًا على نحو خاص؟

٣. لقد قرأت في هذا الفصل عن التنوع الأفقي (أي، مثل الأصلي) والتنوع الرأسي (أي التطوري). فكر في تركيب باللغة الإنجليزية (أو أي لغة أخرى) تظهر فيه تباينًا أفقيًا. ما هي الصيغ المختلفة الموجودة، وفي أي سياق (سياقات) تنتج شكلًا مختلفًا واحدًا، وفي أي سياق (سياقات) تنتج الآخر (الأخرى)؟

٤. فكر في مثال أصلي لتركيب ما باللغة الإنجليزية (أو آخر باللغة الثانية) قد يظهر المتعلمون فيه التنوع الرأسي. ما هي الصيغ المتنوعة الموجودة، وفي أي سياق (سياقات) قد ينتج المتعلم شكلًا مختلفًا واحدًا، وفي أي سياق (سياقات) قد ينتج أو تنتج الآخر (أو الأخرى)؟

٥. تخيل أن متعلمين اثنين، ماري وكارين، واجها الجملة التالية باللغة الإسبانية: El muchacho está muy alto ahora (الصبي طويل القامة الآن). وقد شرحت ماري أن الفعل estar استخدم لأن "شخص ما يقول إن الصبي طويل القامة وهذا شيء يمكن أن يتغير، لذلك يمكنك استخدام estar. وشرح كارين أنه استخدم estar لأن "شخص ما يقول إن الصبي طويل القامة ونحن يمكننا مقارنة الصبي لما كان عليه، لذلك يمكنك استخدام estar. كل من هذه الردود تشير إلى



تنبؤات استخدام estar. استخدم المعرفة الخاصة بك من دراسة جيسلين (٢٠٠٠)، لتحديد أيٍّ من هؤلاء المتعلمين لديه تطور أكثر بمعرفة صلة التضاد، ولماذا؟

ملاحظة:

لقد أوجدت القيود اللغوية الخاصة بحذف t / d للتفريق بين مجموعة متنوعة في اللغة الإنجليزية. على سبيل المثال، فإن الوقفة الآتية يحدث عرضها لتفضيل الحذف في مدينة نيويورك في حين أنه يحدث عرضها لعدم تفضيل الحذف في فيلادلفيا (راجع: غاي,Guy، ١٩٨٠).



الفصل الثامن

دور الدراسة بالخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية



غالبًا ما يعتقد علماء اللغة وغيرهم على حد سواء، أن متعلم اللغة الثانية يجب أن يقضي وقتاً في محيط يوفر التعرض المكثف للغة الثانية في بيئة تتيح عرضًا حقيقيًّا للغة في سياقات حقيقية من الاستخدام كي يتمكن من اكتساب القدرة على التواصل، ولهذا السبب، فقد حظيت الدراسة في الخارج (Study abroad) باهتمام كبير، ومع أن استخدام المصطلح يشمل تعرضًا لأوضاع متنوعة من أوضاع تعلم اللغة، ولكن غالبًا ما تكون هذه الأوضاع متميزة، ويوضح الجدول ٨-١ أنواعًا عديدة من سياقات التعلم التي يمكن إدراجها تحت مصطلح "الدراسة في الخارج". ولا ينبغي اعتبار أي من التعريفات الواردة في الجدول ٨-١على أنها مطلقة، بل هي أمثلة على الدرجة التي يمكن أن تختلف بها تجارب "الدراسة في الخارج".

ونرى في الجدول ٨-١ أهمية فهم خصائص تجربة الدراسة في الخارج، ومن المرجح أن يؤدي عدم القيام بذلك إلى نتائج بحثية متضاربة، ونلاحظ كذلك أن مصطلحي "الدراسة في الخارج" أو "السنة في الخارج" تميل إلى أن تكون مصطلحات ذات معنى بالنسبة إلى الأمريكيين والأوروبيين، في حين أن هذه التجارب في أماكن أخرى من العالم قد تُسمى "التبادلات" "exchanges"(على سبيل المثال، الطلاب الكوريون الذين يدرسون في أستراليا وللمناقشة انظر مقدمة فريد، ١٩٩٥). ونحن نعتمد في هذا الفصل مصطلح "الدراسة في الخارج"، وسوف نستخدمه للإشارة إلى جميع الخبرات التي يسافر من أجلها الطلاب إلى بلد آخر لغرض دراسة اللغة و/ أو المحتوى في الفصول الدراسية، ولكي نكون واضحين، فهذا ليس هو النوع الوحيد من الخبرة التي تشكل الدراسة في الخارج، ولكننا نجد أن هذا النوع من الخبرة قد تم بحثه على نطاق واسع في إطار علاقته باكتساب القدرة على التواصل.



بحث تأثير الدراسة في الخارج:السياق التاريخي

إن بحث تأثيرات الدراسة في الخارج له تاريخ طويل يعود إلى كارل Carroll (١٩٦٧) ويركز عمومًا على القدرات اللغوية التي تنتشر انتشارًا أكبر في العالم، مثل مقاييس الكفاية والطلاقة، وعلى سبيل المثال، فإن العديد من الدراسات قامت بدراسات مستخدمة معاييرالمجلس الأمريكيلتعليم اللغة الأجنبية (ACTFL). ذات الصلة بمقابلة الكفاية الشفهية Oral Proficiency Interview من أجل تطوير الكفاية الشفوية للمتعلمين المسافرين إلى الخارج (على سبيل المثال، فولتز Foltz ١٩٩١ وماغنان Magnan ١٩٨٦ وميليريت Milleret ١٩٩١ وأوكونور O'Connor ١٩٨٨ وفيغيز Veguez ١٩٨٤).

الجدول ٨-١أمثلة على سياقات الدراسة في الخارج	
الأمثلة	**الوصف**
فريد Freed (١٩٩٥) سيجالويتز وفريد Segalowitz & Freed (٢٠٠٤) لافورد وكولنتين Laff ord & Collentine (٢٠٠٦) دياز- كامبوس ولازار Díaz-Campos & Lazar (٢٠٠٣) بيرغ وكونور- لينتون وبيج Berg, Connor-Linton, & Paige (٢٠٠٩)	الإقامة التقليدية في الخارج: يغادر المتعلمون الوطن ويعيشون في بلد يُتحدث فيه باللغة الثانية لغة للأغلبية وتتراوح مدة الإقامة مدة تتراوح بين أقل من ثلاثة أسابيع إلى عدة فصول دراسية أكاديمية أو لعدة سنوات دراسية أكاديمية، وعادة ما يكون المشاركون متعلمين في الفصل الدراسي، ويشكلون مجموعة اجتماعية متجانسة إلى حد ما.
برامج الدراسات الصيفية	مدارس اللغة المكثفة: ويحدث عقدها خارج بلد المتعلمين وعادة في بلد يتحدث اللغة الثانية لغة للأغلبية، وتتراوح مدة التدريب اللغوي مدة تتراوح بين



الكورية[13]	أقل من أسبوعين إلى عدة أشهر، ويكون المشاركون متعلمين في الأصل في فصل دراسي، ويختلفون من حيث التجانس الجماعي/ عدم التجانس.
غونترمان Guntermann (١٩٩٥) هانسن Hansen (٢٠١٢)	الدراسة الناتجة عن العمل و/ أو الخدمة في الخارج (على سبيل المثال، مجموعة السلام)، حيث يتلقى المتعلمون تدريبًا لغويًا خاصًا بالمنطقة التي كُلفوا بها وتتراوح مدة الإقامة من سنة إلى سنتين والمشاركون لم يأتوا من مدراس للغة ويختلفون اختلافًا كبيرًا من حيث الخصائص الفردية والاجتماعية.
موجيون وناداسدي وريِنر Mougeon, Nadasdi, & Rehner (٢٠١٠)	مدارس التعليم بالغمر المكثف: ويحدث عقدها داخل بلد،والمتعلمون ولغة التعليم هي اللغة الثانية.

لذا كان من غير المستغرب أن تستمر الدراسة في الخارج لتكون موضوعًا بحثيًا واسع الانتشار، نتج عنه مقالات عديدة ورسائل دكتوراه، وكتب مشتركة بين عدد من المؤلفين(على سبيل المثال، كولنتين Collentine ٢٠٠٩ ولافورد وأوسينسكي Lafford & Uscinski ٢٠١٣). ومع مرور الوقت تحول التركيز البحثي من الكفاية إلى قدرات لغوية معينة (على سبيل المثال، النظام الصوتي الوظيفي والجوانب الصرفية النحوية والتداوليةوعلى سبيل المثال، فعندما أظهر سيغالويتز وفريدSegalowitz and Freed (٢٠٠٤) أن متعلمي اللغة الثانية في الخارج حققوا قدرًا من الطلاقةأكبر من نظرائهم الذين يتعلمون في الداخل، ولكن دياز- كامبوس Díaz-Campos (٢٠٠٤) توصل إلى أن المتعلمين الذين يدرسون في الداخل والذين يدرسون في الخارج قد حققوا كفاية



[13] وهناك مؤسسات عدة في جمهورية كوريا لديها مثل هذه البرامج. ويوجد هنا روابط شبكة إنترنت لبرنامجين:

http://home.sogang.ac.kr/sites/esummer/Pages/default.aspx (Sogang University); http://summer.hufs.ac.kr (Hankuk University of Foreign Studies)

واحدة في النطق. وأظهر كولولنتين Collentine (٢٠٠٤) أن المجموعة التي تدرس في الداخل تحقق قدرة في الأداء النحوي-على ما يبدو- أكثر من مجموعة الدراسة في الخارج، وقد كان السؤال الشامل في هذه الدراسات هو: هل الدراسة في الخارج مفيدة على نحو قاطع لتعلم اللغة، وحتى هذا اليوم، فإن هذا السؤال مازال مفتوحًا للنقاش والبحث الإضافي، ومع ذلك، فيبدو أن هناك بعض الفوائد المحددة عند مقارنة أداء المتعلمين الذين يدرسون في الخارج مع نظرائهم في الداخل.

وعلى الرغم من قلة البحوث، فإننا نجد أيضًا أبحاثًا جيدة عن التراكيب المتنوعة في اللغة الثانية، التي يمكن أن تشكل نقطة انطلاق قوية للعمل عليها في المستقبل (على سبيل المثال، ريجان وهوارد وليمي Regan, Howard, & Lemée ٢٠٠٩). ويركز الفصل الحالي على مراجعة هذه المجموعة المتزايدة من البحوث حول اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في سياق الدراسة في الخارج، ويحدث تنظيم مناقشتنا من خلال الخصائص النحوية المدروسة، على الرغم من أن هذه الدراسات البحثية يمكن فقط تجميعها بسهولة وفقًا لأنواع خبرات الدراسة في الخارج المتاحة للمشاركين في كل دراسة، وسوف نرى في العديد من الحالات أن تركيز الباحث يكون على توثيق تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية أكثر من تركيزه على مقارنة مجموعة في الخارج مع نظيرتها في الداخل،من هنا، فإن سؤالنا البحثي الشامل قد تحول من مدى تفوق الدراسة في الخارج على الدراسة في الداخل إلى الاهتمام بمدى إمكانية اكتساب المتعلمين للكفاية اللغوية الاجتماعية، وإذا كان الأمر كذلك، فكيف تتطور القواعد النحوية للمتعلمين بمرور الوقت للوصول إلى هذه الحالة من الكفاية اللغوية الاجتماعية.





تطور الكفاية اللغوية الاجتماعية في محيط الدراسة في الخارج

لقد ركزت البحوث ذات الصلة بتطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية في محيط الدراسة في الخارج تركيزًا كبيرًا على الجوانب الصرفية النحوية كما ركزت تركيزًا خاصًّا على متعلمي اللغة الفرنسية والإسبانية مع وجود اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى في العادة، وعلى الرغم من هذا التحديد فسوف نرى في الاستعراض الآتي أن مجموعة واسعة من التراكيب المتنوعة قد دُرست، وبصفة عامة، فإن هذا البحث يدعم تأكيد اتجاه المتعلمين نحو قواعد استخدام للغة مشابهة للغة الناطقين الأصليين وأن هنا ك قدرًا كبيرًا من الاختلاف الفردي حتى فيسياق التعلم نفسه، ويحدث تنظيم مراجعتنا من خلال مجالات قواعد اللغة، ونقدم لكل تركيب لغوي ملخصًا موجزًا عن كيفية عمل التركيب المختلف في لغة الناطقين به اقبل استكشاف البحوث لعملية اكتسابها من قبل متعلمي اللغة الثانية، ونختتم الفصل بمناقشة بعض العوامل الإضافية التي ثبت أنها تؤثر على هذا التطور في سياق الدراسة بالخارج.

دور الدراسة في الخارج: الجوانب الصرفية النحوية:

أول تركيب متنوع يحصل على اهتمام جدي في أدبيات الدراسة في الخارج كان دراسة حذف (ne) في اللغة الفرنسية (انظر الفصل السابع للحصول على تفاصيل إضافية). إذ درست فيرا ريجان Vera Regan (١٩٩٥،١٩٩٦،٢٠٠٤) ما إذا كان قضاء سنة في الخارج في فرنسا سيكون له تأثير في حدوثأنماط الاستخدام في كلام متعلمي اللغة الثانية. وقامت بمتابعة سبعة متحدثين باللغة الإنجليزية من أيرلندا يدرسون الفرنسية في مؤسسة في بلدهم وفي الخارج كذلك على مدى ثلاث سنوات، واعتمدت نتائج ريجان على التحليلات الكمية للمقابلات اللغوية الاجتماعية التي أجريت مع كل متعلم



في ثلاث نقاط زمنية مختلفة: قبل مغادرتهم للدراسة في فرنسا (الوقت١)، ومباشرة بعد عودتهم (الوقت٢)، وبعد عام واحد من عودتهم (الوقت٣). ووجدت ريجان Regan (١٩٩٦) خلال الفترة من الوقت١ إلى الوقت٢، أن المتعلمين أظهروا تغيرًا مذهلًا في معدلات استخدام التركيب الذي به حذف (ne)، وأنه من غير المرجح أن يتمكنوا من استخدام الحذف في الوقت ١ (٠,٢٧)، ولكنه من المرجح أن يفعلوا ذلك في الوقت ٢ (٠,٧٢).

ووجدت ريغان Regan أيضًا أن المتعلمين قد استخدموا التركيب الذي بهحذف (ne)، مثل الناطقين باللغة الأصلية الوارد ذكرهم في دراسة آشبي (١٩٨١)، على نحو أكبر في الخطاب العارض من الخطاب الرسمي في الوقت١ والوقت٢. ومن المثير للاهتمام أن ريجان Regan وجدت أن استخدام التركيب الذي به حذف (ne) في الخطاب العارض لم يختلف كثيرًا عن الوقت١ إلى الوقت٢ من حيث إمكانية الحذف (٠,٦١ في الوقت ١ و ٠,٥٩ في الوقت ٢)، في حين زادت إمكانية الحذف زيادة ملحوظة في الخطاب الرسمي (٠,٣٧ في الوقت ١ و ٠,٤٤ في الوقت ٢). وقد أدى ذلك إلى أن تستنتج ريجان أن المتعلمين كانوا يكتسبون بالفعل الاختلافات الأسلوبية المرتبطة بتركيب الحذف الذي به الأداة (ne)، ولكنهم كانوا أيضًا يكثرون من استخدام حذف (ne) في سياقات لا يحدث استخدامها بالضرورة في الكلام باللغة الأصلية (خطاب رسمي formal speech أو خطاب مراقب). ووجدت ريجان أيضًا أنه، مثل الناطقين باللغة الأصلية فقد قام المتعلمون بحذف (ne) أكثر في الجمل الرئيسة وفي العبارات المعجمية وعند وجود ضمير المفعول المضاف، وبالنسبة إلى المتغيرين الأخيرين، فقد زادت قوة تأثيرهما على استخدام حذف (ne) بعد البقاء لمدة سنة في الخارج (بمعنى أن الأوزان الاحتمالية قد زادت من الوقت١ إلى الوقت٢). وفي نهاية المطاف وجدت ريجان Regan أن المتعلمين قد حافظوا تقريبًا على استخدام معدل حذف (ne)نفسه في الوقت٣ (سنة واحدة بعد عودتهم) كما وُجد ذلك في الوقت٢ (مباشرة بعد عودتهم). وإجمالًا، فقد دعم عمل ريجان Regan فكرة أن الدراسة في الخارج مؤثرة على نحو خاص في اكتساب

واستمرار استخدام الظواهر الاجتماعية اللغوية المعروفة في خطاب المتعلم ذي المستوى المتقدم من غير الناطقين باللغة، وقد يلقى هذا الادعاء قبولًا أكبر إذا ما قارنا استخدام هذا التركيب المختلف بين المتعلمين في الفصل الدراسي في الداخل أو الذين يتعلمون بسياق الغمر (على سبيل المثال: ديويل Dewaele ١٩٩٢، ٢٠٠٤ وديوايل وريجانDewaele & Regan ٢٠٠٢ ورينر وموجيون Rehner & Mougeon ١٩٩٩ وتوماس Thomas ٢٠٠٤)، الذين يحذفون بصورة عامة (ne) على نحوٍ أقل بكثير من الناطقين باللغة الفرنسية.

وقد حظي التناوب بين nous وon (كما هو موضح بالتفصيل في الفصل السابع) أيضًا بالاهتمام في أدبيات الدراسة في الخارج (ديوايل Dewaele ٢٠٠٢ وليمي Lemée ٢٠٠٣ وريجان وهوارد وليمي Regan, Howard, & Lemée٢٠٠٩ وساكس Sax ٢٠٠٣). وتدرس هذه المجموعة من الأبحاث الدراسة في الخارج على أنها متغير خارج نطاق اللغة، بدلًا من المقارنة بين المتعلمين قبل الدراسة في الخارج وبعدها، وأظهرت الدراسات التي أجراها ديوايل Dewaele (٢٠٠٢) وساكس Sax (٢٠٠٣) أن المتعلمين الذين لديهم إما خبرة سابقة في الدراسة في الخارج أو التعرض بصورة كبيرة للغة من خلال التفاعل مع الناطقين بالفرنسية قد فضلوا استخدام on في الكلام الشفوي. وفحصت الدراسة التي أجراها ديوايلز Dewaele (٢٠٠٢) أيضًا هذا التناوب في كتابات المتعلمين ذوي المستوى المتقدم الناطقين بالهولندية، وكشفوا عن تواتر متساو تقريبًا من حيث استخدام on مثل ذلك الذي لوحظ في الإنتاج الشفهي للمتعلمين (انظر أيضًا الفصل السابع). وأظهرت دراسة ساكس Sax (٢٠٠٣) أدلة على زيادة الاختلافات الأسلوبية الشبيهة باللغة الأصلية بين المتعلمين كلما تقدموا في المستوى



الدراسي، وقد أشارت ريجان وهوارد وليميRegan, Howard, & Lemée (٢٠٠٩) في أعمال متعلقة بذلك، أنه بعد عام من الدراسة في الخارج، فقد حاكى ٢٠ من المتعلمين الأيرلنديين لديهم، الأنماط اللغوية على غرار الناطقين بها. وعلى وجه التحديد، فقد فضل المتعلمون الذكور استخدام on في حين فضلت الإناث "nos"، وفضل متعلمو الطبقة المتوسطة استخدام on، وظهر استخدام on على نحو أكبر من ذلك بكثير في الخطاب غير الرسمي، وأظهرت أبحاثهم أيضًا أن معرفة اللغة الأيرلندية أثرت في التفضيل القوي لاختيار on (0.989)، في حين أن المعرفةباللغة الألمانية بصفتها لغة ثالثة أدت إلى قوة عدم تفضيل استخدام on (٠,٢٠٤). ومن خلال مجموعة كبيرة من ٤٨ من المتعلمين الناطقين باللغة الأيرلندية، تبين أن طول الإقامات السابقة في الخارج ارتبط على نحو إيجابي مع زيادة استخدام on (ليمي ٢٠٠٣). وفيما يتعلق بالمتنوعات اللغوية التي درست، فيبدو أن التحديد والتقييد يلعبان دورًا في الحد من تناوب المتعلم مع تفضيله استخدام on من خلال مدلولات غير محددة وغير مقيدة (٠,٩٦٤)، مع عدم تفضيل شديد لاستخدامها من خلال الإشارات المحددة والمقيدة (٠,٠٧٦). وهكذا، فبإضافة هذا إلى البحث الخاص باستخدام حذف ne، نرى أنه بالنسبة إلى المتعلمين الأيرلنديين الذين يتعلمون الفرنسية، فقد أظهر أن الدراسة في الخارج قد يسرت تطوير كل متغير من متغيري اللغويات الاجتماعية.

وهناك تركيب آخر مختلف فحص بواسطة ريجان وهوارد وليمي Regan, Howard, & Lemée (٢٠٠٩) وهو التعبير في الوقت المستقبلي، ويوضح التعبير المستقبلي future time expression في اللغة الفرنسية ويظهر التعبير المستقبليكما هو مبين في المثال ٨-١، عن طريق استخدام المضارع البسيط (٨-١أ)، أو المستقبل المنصرف أو المعرب morphological or inflected future (٨-١ب)، أو صيغ التوسع في الجمل المستقبلية(٨-١ج).

المثال ٨-١: التعبير في زمن المستقبل باللغة الفرنسية Future time expression in French

Demain on nage à la piscine

غدًا نحن نسبح الآن (تعني نحن نسبح) في حمام السباحة.

Tomorrow we’re swimming (lit. we swim) at the pool.’

Demain on nagera à la piscine

سوف نسبح غدًا في حمام السباحة.

Demain on va nager à la piscine.

سوف نذهب غدًا للسباحة في حمام السباحة

وقد وثق التنوع في التعبير عن زمن المستقبل من خلال مجموعة متنوعة من التراكيب الفرنسية، وتعد الصيغة غير المباشرة للمستقبل أكثر تواترًا من المستقبل المصرف في اللغة الفرنسية الكندية (بلوندو Blondeau ٢٠٠٦ وبوبلاك ٨ج وتوربين Poplack & Turpin١٩٩٩)، في حين أن معدلات استخدام اللغة الفرنسية في المناطق الحضرية لا تشير إلى أن هناك تركيبًا مختلفًا يُفضل على الآخر، حتى على الرغم من أنه من المقترح أن الصيغة المصرفة تُفضل في الفرنسية المكتوبة (ويلز Wales ٢٠٠٢). وقد تبين أن هناك عدة عوامل تؤدي دورًا في التعبير عن الإشارة إلى زمن المستقبل، وأظهر بوبلاك وتوربينس Poplack and Turpin (١٩٩٩) وبيانات أوتاوا–هول و بلوندوس Ottawa-Hull data and Blondeau (٢٠٠٦)-أن المتحدثين الصغار من مونتريال أظهروا معدل استخدام أقل للصيغة الصرفية المستقبلية morphological future،مما دفع الباحثين إلى ملاحظة أن استخدام الصيغة الصرفية المستقبلية morphological future يقل استخدامها، كما لاحظ بوبلاك وتوربين Poplack and Turpin(١٩٩٩)



أن استخدام المضارع البسيط للتعبير عن المستقبل حدث مع الظروف الزمنية (على سبيل المثال، غدًا، العام المقبل، وما إلى ذلك). وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشار بلوندو Blondeau (٢٠٠٦) إلى استخدام أكبر للصيغ الصرفية المستقبلية في الأقوال السلبية .morphological future in negative polarity utterances وقد فحصت ليمي Lemée (٢٠٠٢، ٢٠٠٣) اكتساب التعابير المختلفة لزمن المستقبل من قبل المتعلمين الأيرلنديين للغة الفرنسية الذين أمضوا سنة في الخارج في فرنسا، وقد أظهر هؤلاء المتعلمون في بيانات المقابلة حساسية تجاه العديد من القيود، مع زيادة استخدام المستقبل المصرف المرتبط بالأسلوب الرسمي والجمل الظرفية غير المحددة واستقطاب النفي، وفي حالة المسافة الزمنية (أي مدى الحدث في المستقبل)، فُضّل المضارع البسيط في الأحداث البعيدة، في حين أن الصيغة غير المباشرة كانت مفضلة لكل من الأحداث القريبة وغير المحددةproximal and indeterminate events.

وعند النظر إلى متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية، فقد قارن كانويت وسولون Kanwit and Solon (٢٠١٣) تأثير سياقين مختلفين من الدراسة في الخارج فيما يتعلق باكتساب التعبير المتغير في المستقبلvariable future-time expression، وكان متعلموهم من طلاب المدارس الثانوية المشاركين في برنامج التعليم بالغمر immersion program لمدة سبعة أسابيع في فالنسيا، إسبانيا أو ميريدا Mérida المكسيك، وأكمل كل واحد منهم استبيانًا مكتوبًا ومرتبطًا بالسياق صمم لمعالجة المسافة الزمنية، ووجود الظرفية الزمنية (على سبيل المثال، mañana "الغد"، و"el año que viene " في العام المقبل)، ونوع الجملة (أي ما إذا كان نائب الفاعل يحدث في الجملة الرئيسة أو الفرعية). وبسبب الهدف الإضافي المتمثل في مقارنة الفروق بين مواقع الدراسة في الخارج، جمع كانويت وسولونKanwit and Solon أيضًا بيانات من أصحاب اللغة في كل من المنطقتين باستخدام الاستدلال نفسه (انظر المثال ٨-٢ لبند العينة الذي تكون فيه المسافة الزمنية في غضون أسبوع، وهناك المضارع الظرفي الزمني، ونائب الفاعل الذي يحدث في الجملة الرئيسة).

وقد وجد كانويت وسولون Kanwit and Solon (٢٠١٣) أنه بعد سبعة أسابيع، أظهر المتعلمون معدلات اختيار يمكن مقارنتها بتلك المعدلات الخاصة بمجموعة متحدثي اللغة الأصلية ذات الصلة عن المنطقة التي كانوا يدرسون فيها، ومثل أصحاب اللغة الأم من فالنسيا، أظهر المتعلمون الذين درسوا في فالنسيا معدلات اختيار أكبر فيما يتعلق بالصيغ الصرفية المستقبلية من المتعلمين الذين درسوا في ميريدا Mérida.

مثال ٨-٢: عنصر عينة من كانويت وسولون(٢٠١٣ صفحة ٢١٠)

Tu amigo Marcos te ve en el supermercado. Está haciendo preparativos para tener un

evento en su casa. Él te dice::

" إن صديقك ماركوس يراك في السوبر ماركيت. وهو يقوم بإعداد حدث يقوم به في منزله. هو يقول لك:"

Voy a dar una fi esta mañana. (سوف أقيم حفلة غدًا).

Daré una fi esta mañana. (سأقيم حفلة غدًا).

Doy una fi esta mañana. (أقيم حفلة غدًا).

وأظهر المتعلمون أيضًا توجهًا نحو القيود الشبيهة بالقيود الخاصة باللغة الأصلية native-like constraints عند اختيار صيغة المستقبل،وقُيّد اختيار صيغة المستقبل لمتحدثي اللغة الأصلية في ميريدا Mérida عن طريق نوع الجملة فقط، وأظهر متعلمو ميريدا زيادة في الحساسية للقواعد المحلية في ذلك وخلال الوقت١، وكان كل من وجود الظرفية الزمنية ونوع الجملة عاملي تنبؤ مهمين (مع نوع الجملة، تم عكس اتجاه التأثير الصادر من أنماط متحدث اللغة الأم). وبحلول الوقت٢، أسقط المتعلمون نوع الجملة والظرفية من النموذج التنبؤي، واختاروا نموذج مجموعات المتعلمين في فالنسيا Valencia



المتنبئات نفسها same predictors (أي المسافة الزمنية temporal distance ونوع العبارة clause type) بوصفهم متحدثين أصليين في فالنسيا Valencia، وبحلول الوقت٢، زادوا أوزان عواملهم نحو الأهداف الأصلية.

وفي دراسة ذات صلة، فحصت جيسلين وغارسيا-أمايا وهاسلر وهنريكسن وكيلامGeeslin, García-Amaya, Hasler, Henriksen, and Killam (٢٠١٢) اكتساب استخدام المتغير في صيغ زمن المضارع التام (Past perfective time) باللغة الإسبانية من قبل المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية. وفي اللغة الإسبانية، يمكن التعبير عن الإجراء المكتمل إما عن طريق صيغة الماضي أو صيغ المضارع التام، كما هو موضح في المثال ٨-٣.

لقد وصف زمن المضارع التام على أنه يتجه إلى التمحور في سياقات محفوظة عادة للزمن الماضي البسيط نظرًا لتنوع اللغة الإسبانية كما في السياقات اليومية (بورغو Burgo ٢٠١٢ وهاوHowe ٢٠٠٦ و٢٠١٣ وهاو وشونترHowe & Schwenter ٢٠٠٣ وكيمباس Kempas ٢٠٠٦ وسكوينتر Schwenter ١٩٩٤أ، ١٩٩٤ب وسيرانوSerrano ١٩٩٤). ومن أجل استكشاف اكتساب هذا الاختلاف الجغرافي، فحص جيسلين وغارسيا-أمايا وهاسلر وهنريكسن وكيلامGeeslin, García-Amaya, Hasler, Henriksen, and Killam (٢٠١٢) ٣٣ من متعلمي المدارس الثانوية الذين يدرسون الإسبانية وشاركوا في برنامج دراسة خارجية مكثف لمدة سبعة أسابيع.



المثال ٨-٣: صيغة الزمن الماضي وصيغ الزمن المضارع التام في اللغة الإسبانية

Preterit and present perfect forms in Spanish

bailé '(I) danced' صيغة الماضي.

he bailado '(I) have danced' زمن المضارع التام.

وعاش المتعلمون مع عائلات مضيفة، وحضروا فصولًا دراسية عن اللغة والثقافة الإسبانية، والتزموا باستخدام اللغة الإسبانية في جميع الأوقات، وكما هو الحال مع كانويت وسولون Kanwit and Solon (٢٠١٣)، قام الباحثون بتوظيف ٢٤ متحدثًا باللغة الأصلية لتقديم بيانات مقارنة مناسبة إقليميًا،واستخلصت البيانات باستخدام مهمةسياقية مكتوبة،إذتعومل فيها مع العوامل اللغوية المعروفة بالتقيد باستخدام تعبير زمن الماضي المتغير variable past time expression في اللغة الإسبانية المتعددة التي تُستخدم في الجزيرة، وشملت هذه العوامل وقت الحدث (قبل ساعة، واليوم، قبل أسبوع واحد، وقبل عام أو أكثر)،وtelicity (أي "ما إذا كان المفعول لهنقطة نهاية محددة the predicate had a specific endpoint)، والأسبقية في الوقت anteriority (أي ما إذا كان للمفعول به "نتائج صريحة" في الوقت الحاضر أو لا)، ووجود أو عدم وجود معلومات أساس في السياق اللغوي، وأسندت المهمة ثلاث مرات للمتعلمين ومرة واحدة إلى مجموعة المقارنة التي تتحدث اللغة الأم.

ووجد جيسلين وغارسيا-أمايا وهاسلر وهنريكسن وكيلام Geeslin, García-Amaya, Hasler, Henriksen, and Killam (٢٠١٢) أن كلًا من مجموعات المشاركين الأصليين والمتعلمين اختاروا صيغة الماضي أكثر من صيغة المضارع التام،



وبالإضافة إلى ذلك، فإن معدلات اختيار المتعلمين لصيغة المضارع التام كانت أعلى من تلك الواردة من مجموعة اللغة الأم، بغض النظر عن الوقت، وهذا الاستنتاج المفاجئ يعني أنه على الرغم من أن التنوع الذي كان المتعلمون على اتصال به وارتبط بمعدلات أعلى نسبيًا باستخدام صيغة المضارع التام، فإن التطور الخاص بمجموعة المتعلمين هذه كان ينظر إليه على أنه انخفاض في معدلات اختيار زمن المضارع التام مع مرور الوقت، كما حلل الباحثون القيود المفروضة على الاستخدام خلال فترة الإقامة في الخارج، وكان أحد التغييرات المهمة هو الطريقة التي يحدث بها تقييد وقت الحدث من الاختيار،إذ لم يكن فقط وقت الحدث مؤشرًا كبيرًا على الاختيار، بل كانت أيضًا معدلات اختيار زمن المضارع التام الكبيرة التي وقعت في الأحداث التي حدثت في ذلك اليوم أو قبل ساعة واحدة، وتلخيص تحليل النتائج الخاصة بالمعوقات اللغوية خلال أوقات الاختبار الثلاثة وارد ذكره في الجدول رقم ٨-٢.

وتماشيًا مع البحث في تأثير موقع الدراسة في الخارج على الاكتساب، استكشف كانويت وفافولاس وجيسلين Kanwit, Fafulas, and Geeslin (٢٠١١) استخدام المتغير الخاص بزمن المضارع التام في اللغة الإسبانية، فضلًا عن تباين فعل الربط والمضارع المستمر، وقد رأينا في الفصل السابع البحث الذي أجري على متعلمي الإسبانية بوصفها لغة ثانية خارج سياق الدراسة في الخارج التي تركز على الاستخدام المتغير لتباين فعل الربط (على سبيل المثال، جيسلين Geeslin ٢٠٠٠،٢٠٠٣) والتناوب بين المضارع البسيط و estar+ V ~ ndo للمضارع المستمر (على سبيل المثال، فافولاس ٢٠١٠، ٢٠١٣ وجيسلين ٨ج وفافولاس Fafulas, 2010, 2013; Geeslin & Fafulas, 2012 ٢٠١٢). ومع وجود أبحاث على هذه الثلاثة التراكيب المختلفة ووضعها في الحسبان، وقد سعى كانويت وفافولاس وجيسلين (٢٠١١) إلى تقييم ما إذا كان المتعلمون المشاركون في إقامة قصيرة نسبيًا في الخارج قادرين أيضًا على التوجه نحو استخدام أنماط مثل الناطقين باللغة الأصلية، وما إذا كان مسار التطوير هذا يختلف وفقًا لتنوع اللغة الإسبانية التي يتعرض لها المتعلمون، وكما هو الحال مع جيسلين وغارسيا-أمايا وهاسلر وهنريكسن و كيلام (٢٠١٢)، فإن متعلمي كانويت فافولاس وجيسلين البالغ عددهم ٤٦ متعلمًا (٢٠١١) كانوا يتحدثون اللغة الإنجليزية وكانوا من المتعلمين من المدارس الإسبانية المشاركة في برنامج تدريبي مكثف لمدة سبعة

أسابيع في الخارج، إما في فالنسيا أو إسبانيا أو سان لويس دي بوتوسي بالمكسيك Valencia, Spain, or San Luis de Potosi, Mexico.

الجدول ٨-٢القيود على استخدام المضارع التام من قبل المتعلمين خلال الوقت في ليون، إسبانيا، في دراسة جيسلين وآخرين. (٢٠١٢)		
	المتعلمون	**متحدثو اللغة الأصلية**
الوقت –١	المفعول به غير الهادف Atelic predicates سنوات إضافية من دراسة اللغة السابقة	
الوقت –٢	مفعول به غير هادف. غياب المعلومات الأساس. سنوات إضافية من دراسة اللغة السابقة. تحسين مستوى الاختبار.	
الوقت–٣	سنوات إضافية من دراسة اللغة السابقة. تحسين مستوى الاختبار. أعلى الدرجات النهائية في مستوى الاختبار. الخبرة السابقة في الخارج. وقت العمل (تلك الإجراءات التي تحدث في اليوم	وقت العمل (قبل ساعة واحدة واليوم)



	نفسه).	

وأدرجوا أيضًا مجموعة أساسًا من اللغة الأصلية من كل منطقة من أجل المقارنة، وباستخدام استبيان سياقي مكتوب تم تقديمه في بداية (الوقت١) ونهاية (الوقت٢) من فترة السبعة الأسابيع، وجد الباحثون نتائج مختلفة لكل تركيب متنوع. وكشف تحليل معدلات اختيار صيغة الزمن الماضي وصيغ زمن المضارع التام أن المتعلمين في المكسيك ابتعدوا عن قواعد اللغة الأم (إذ أظهروا معدلات أعلى من اختيار زمن المضارع التام في الوقت٢ من الوقت١، وكلاهما كان أعلى من قواعد المتحدثين باللغة الأم) في حين أن المتعلمين في إسبانيا اتجهوا نحو قواعد اللغة الأم عن طريق اختيار زمن المضارع التام على نحو أكبر في الوقت٢ (وتوصلوا إلى معدل مماثل لذلك الذي حققه الناطقون بها). ومع ذلك، فمن حيث تنبؤات الاستخدام، اتجهت كل من مجموعات المتعلمين نحو قواعد مجتمع اللغة الهدف. فعلى سبيل المثال، يفضل الناطقون باللغة الأم في إسبانيا تفضيلًا كبيرًا استعمال زمن المضارع التام في السياقات "اليومية"، ولكن لا يفضل ذلك الناطقون بها في المكسيك، وهذا أظهر انخفاضًا في الأهمية بالنسبة إلى المتعلمين في المكسيك، وزيادة في الأهمية بالنسبة للمتعلمين في إسبانيا، وأظهر التحليل الثاني، الذي ركز على تباين أفعال الوصل، أن كلتا المجموعتين ابتعدتا عن المجموعات المستهدفة للغة الأم الخاصة بهم من حيث وتيرة الاستخدام، وبالإضافة إلى ذلك، كانت العوامل التي تتوقع اختيار الفعل estar لكل مجموعة من مجموعات اللغة الأصلية (كانت هي نفسها لكلتا المنطقتين) موجودة إلى حد كبير لكل مجموعة من المتعلمين في الوقت١. وأخيرًا، فيما يتعلق بالاستخدام المتغير لزمن المضارع البسيط والمضارع المستمر،فقد وجد كانويت وفافولاس وجيسلين Kanwit, Fafulas, and Geeslin أن المتعلمين في المكسيك تحولوا بعيدًا عن القاعدة المستهدفة من حيث وتيرة الاستخدام، وأن المتعلمين في إسبانيا لم يظهروا الكثير من التغيير، مع الحفاظ على استخدام للغة المعيارية فوق المتوقع من الناطقين الأصليين. وأظهرت توقعات



الاختيار لكل من مجموعات المتعلمين أنماطًا مماثلة، وكان كل منها متميزًا عن معيار اللغة المحلية في منطقته، وعلى وجه التحديد، فقد اختار المتعلمون في كل موقع دراسة في الخارج زمن المضارع المستمر أكثر مع الدول، ولم يفضلوا استخدام زمن المضارع المستمر مع الظروف التكرارية (على سبيل المثال، cada dia "كل يوم")، على عكس الأنماط الثابتة من قبل الناطقين باللغة، وتظهر هذه الدراسة أنه لا يحدث اكتساب جميع التراكيب المتنوعة بمعدلات متساوية، وعلى الرغم من ذلك، نرى أيضًا أن التوجه نحو الاستخدام الشبيه باستخدم الناطقين باللغة من قبل المتعلمين أمر ممكن ويختلف باختلاف المنطقة التي تحدث فيها تجربة المتعلمين في الخارج.

وكان آخر تركيب متنوع في مجال بناء الجملة حظي بالاهتمام في البحث الخاص باكتساب اللغة الإسبانية في سياق الدراسة في الخارج هو ظاهرة اللغة الاجتماعية المعروفة باسم ليسمو Leismo، وتشير ليسمو Leismo إلى استخدام ضمير المفعول غير المباشر بدلًا من lo أو la لتحديد كائن مباشر. وفي اللغة الإنجليزية، لا يحدث تحديد أي تمييز بين الأشياء المباشرة وغير المباشرة، ويمكن ترجمة كل هذه الصيغ الثلاثة على "انها (لغير العاقل)،" له "، أو" لها "' it', 'him', or 'her'، اعتمادًا على المرجَع إليه، ويوضح المثال ٨-٤ الاستخدام المتغيرلهذه الصيغ بالإسبانية ولكي نكون واضحين، فإن المناطق التي يتغير فيها استخدام صيغ ضمائر الكائن لا تختلف جميعها بالطريقة نفسها، فعلى سبيل المثال، فإن لايسمو(lasimo)هي الظاهرة التي من خلالها يحدث وضع علامة على نوع الجنس فيما يتعلق بالكائنات غير المباشرة (أي استخدام la بدلًا من le، للكائنات الحية والأشياء الأنثوية غير المباشرة). وتوجد ظاهرة لايسمو في عدة أنواع في وسط إسبانيا واستخدامها مشروط بعوامل لغوية، مثل الجنس وعدد الكائن المباشر، فضلًا عن عوامل خارج اللغة مثل الطبقة



الاجتماعية (كلين أندروKlein-Andreu, 2000، ٢٠٠٠).

واستكشف جيسلين وجارشيا-أمايا وهيسلر وهينريكسن وكيلام Geeslin, Garcيa-Amaya, Hasler, Henriksen, and Killam (٢٠١٢) ماإذا كانت الإقامة في الخارج في منطقة تتحدث اللغة الإسبانية،وفيها تظهر ظاهرة ليسموLeismo، قد أثرت على معدلات وأنماط اختيار المتعلمين لصيغة الكائن المباشر direct objectواستخدمت الدراسة مهمة سياقية مكتوبة قدمت إلى ٣٣ من المتعلمين الذين يتحدثون الإنجليزية ولعدد ٢٤ من الناطقين باللغة الإسبانية في ليون بإسبانيا وأكمل كل مشارك نسخة مختلفة من المهمة نفسها خلال الأسبوع الأول من إقامتهم (الوقت١) وللمرة الثانية خلال الأسبوع الرابع من البرنامج(الوقت٢).

المثال ٨-٤: ضمائر المفعول في اللغة الإسبانية
No le vi ayer. "لم أرها/ أراه أمس"
No la/ lo vi ayer "لم أرها/ أره أمس"

وأخيرا أكملوا المهمة للمرة الأخيرة خلال الأسبوع السابع والأخير من البرنامج(الوقت٣). وأكملت مجموعة المقارنة الناطقة باللغة الأم المهمة مرة واحدة فقط، وتضمنت العوامل اللغوية التي تعومل معها في المهمة السياقية المكتوبة عدد المرجَع إليهم(مفرد أو جمع) والمشارك في المرجعية (إذا كان المرجع إليه مصحوبًا بمشارك في المرجعية a+NP) وجنس المرجع إليه والهدف وطبيعة الفاعل وأظهر تحليل البيانات التي جُمعت من هؤلاء المتعلمين في الخارج أن معدل اختيارهم لـle(s)مختلف ويأخذ شكل حرف Uفي تغيره من الوقت١ إلى الوقت٣ بمقدار: ٥٨،٦٪. ٤١,٤٪. ٤٦،٦٪ وأظهر المتعلمون خلال الوقت١ فقط معدلات اختيار خاصة بالضمير le(s) (٥٤،٤٪ للاختيار le(s) بالنسبة إلى الناطقين باللغة الأم). وفيما يتعلق بتوقعات الاختيار الخاصة بمجموعة المتعلمين، فقد وجدت جيسلين وزملاؤها أن النموذج التنبؤي الخاص باختيار le(s) كان مشابهًا لذلك الموجود لدى مجموعة المقارنة من الناطقين باللغة الأم، وعلى وجه

التحديد، فبحلول الوقت رقم٣، جاء نموذج المتعلمين متضمنًا الهدف وطبيعة الفاعل وعاملين اثنين من العوامل الموجودة في النموذج التنبؤي الخاص بالناطقين باللغة الأم أيضًا، وهكذا، فإنه يبدو أن المتعلمين كانوا يتراجعون نحو معدلات الاختيار الشبيهة بمعدلات الناطقين باللغة الأم، ولكن على عكس ما كان في وقت أول اختبار، إذ كان هذا النمط من الاختيار مقيدًا أيضًا بعوامل لغوية ملائمة.

كما قام سالجادو- روبليز Salgado-Robles (٢٠١١) أيضًا بدراسة تطور هذا التركيب المتنوع من قبل ٤٠ متعلمًا يدرسون في الخارج في إسبانيا،ويتمثل أحد المكونات الفريدة في دراسته في المقارنة بين تطوير ليسمو Leismo من قبل المتعلمين في سياقين مختلفين للدراسة في الخارج، أحدهما في فالادوليد Valladolid، حيث كان تواتر استخدام le عاليًا، والآخر في إشبيلية، حيث كان تواتر استخدام le أقل، ووجد أن كلًا من مجموعتي المتعلمين تتجه نحو المعايير الإقليمية الخاصة باستخدام le، إما بزيادة استخدام le (في فالادوليد(Valladolid) أو بانخفاض استخدام le (في إشبيلية) في المقابلات الاجتماعية واللغوية والمهام المكتوبة التي حللت، وفي دراسة متعلقة بذلك، قدم سالغادو روبلز وإيبارا Salgado-Robles and Ibarra (٢٠١٢) نظرة إضافية على اكتساب ليسمو من قبل ٢٠ متعلمًا يدرسون الإسبانية في الخارج في فالادوليد Valladolid على مدى خمسة أشهر، وقد استخلصت البيانات من خلال أسلوب المقابلات الاجتماعية اللغوية التي أجريت مع كل مشارك، إذ أجريت مقابلة قبل الإقامة في الخارج والثانية بعد ذلك ووجد الباحثون أن المتعلمين توجهوا نحو القاعدة المحلية من خلال زيادة تواتر استخدام le (s) في السياقات عندما يكون ضمير المفعول كائنًا مباشرًا (أي (le (s،la (s)) le) محددًا. وكان هذا هو الحال أيضًا بالنسبة إلى توقعات اختيار (le



s)، إذ كان كل عامل واحد فقط موجودًا في نموذج اللغة الأم منعكسًا في نموذج المتعلم بحلول وقت المقابلة الاجتماعية اللغوية الثانية وبربط هذه النتيجة على نحو عام بسياق الدراسة في الخارج، نرى أن المتعلمين يظهرون حساسية للقواعد المحلية أثناء الإقامة في الخارج، ومع مرور الوقت، يصبحون قادرين على دمج تلك القواعد في القوا عد النحوية النامية الخاصة بهم.

التداولية

لقد عرفنا في الفصل الثاني التداولية على أنها مجال واحد من قواعد اللغة يمكن أن يختلف وفقًا لسمات المتكلم، بما في ذلك الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية والمنشأ الجغرافي وتجدر الإشارة إلى أن التداولية تركز عمومًا على أفعال الكلام(Speech acts)، أو الكلام المصنف على أساس الوظيفة التواصلية التي يخدمها، كما في حالة الطلبات أو الاعتذارات، ولكنها تشمل أيضًا العمل على أدب الحوار وصيغ المخاطبة، وفي الواقع، فإن الدراسة الاستقصائية للبحوث حول اكتساب التداولية في سياق الدراسة في الخارج الوارد أدناه تغطي مجموعة من هذه المواضيع، بما في ذلك أدب الحوار والطلبات والاعتذارات واستخدام صيغ المخاطبة.

ونبدأ مناقشتنا بإلقاء نظرة على البحث، والتي غالبًا ما تركز على اليابانية بوصفها لغة ثانية، واستكشاف تأثير الدراسة في الخارج في أدب الحوار، ومن السمات اللغوية الفريدة من نوعها في اللغة اليابانية واللغات ذات الصلة على نحو رمزي هي استخدام المفردات وبناء الجمل اللفظية لمستويات مختلفة من التأدب والرسمية في الحوار، ويختلف المتحدثون اليابانيون في استخدام هذا الترميز الخاص ببناء الجمل والمفردات المعجمية في التأدب والرسمية، وذلك استجابة لجوانب تأسيس الكلام، على سبيل المثال، كيفية ارتباطهم بالعمر والحالة الاجتماعية بمحاورهم (محاوريهم) والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه الكلام (على سبيل المثال، في السياق غير الرسمي مثل التجمع بين الأصدقاء أو في السياق الرسمي مثل اجتماع العمل أو المحاضرة الأكاديمية) وغالبًا ما يُشار إلى هذا الاستخدام المتغير لبناء الصيغ الصرفية الفعلية والترميز المعجمي ليعكس التأدب

والرسميات على أنه استخدام الألقاب التشريفية (honorifices)، كما أن اكتساب طرق استخدام الألقاب التشريفية من قبل المتعلمين الذين لا تتضمن لغتهم الأولى رموز تأدب الطريقة نفسها يكون صعبًا جدًا (على سبيل المثال، ماريوت Marriott، ١٩٩٥)، على الرغم من وجود دليل تجريبي على أن مثل هؤلاء المتعلمين يمكن أن يتعلموا بالفعل التعبير عن التأدب بلغات مثل اليابانية بطريقة محلية (على سبيل المثال: هاشيموتو Hashimoto ١٩٩٣).

وقد ركزت بعض الأبحاث المبكرة على دراسة اكتساب التأدب politeness في اللغة اليابانية على طلاب أستراليين يعيشون ويدرسون في اليابان من أجل التبادل اللغوي (هاشيموتو Hashimoto ١٩٩٣ وماريوت Marriott ١٩٩٣، ١٩٩٤). فعلى سبيل المثال، أجرت ماريوت مقابلة شفهية مع المتعلمين من المستوى الثانوي قبل وبعد عملية التبادل، وقامت بتحليل تواتر استخدام صيغ التأدب polite forms مع المتنوعات الأخرى (على سبيل المثال، الصيغ المجردة plain form, وحذف المسند omission of the predicate) حسب نوع الخطاب (على سبيل المثال، المحادثة ووصف الصورة ولعب الأدوار). ووجدت ماريوت Marriott (١٩٩٥) أنه قبل الذهاب إلى الخارج، استخدم المتعلمون الثمانية صيغًا مهذبة حصرية تقريبًا وبعد قضاء وقتهم في الخارج، زاد المتعلمون من استخدام الشكل الواضح، على الرغم من أن غالبية تلك الاستخدامات اعتبرت غير ملائمة. من ناحية أخرى، انخفض حذف المسند omission of the predicate في الوقت١ إلى الوقت٢، كما وجدت ماريوت Marriott أن المتعلمين يستخدمون صيغًا مهذبة أكثر في لعب الأدوار، والتي صممت من أجل تحديد سياق نمط واضح من الكلام، وكان استخدام المتعلمين لصيغ واضحة، من ناحية أخرى، أكبر خلال جزء



المحادثة في المقابلة ووصف الصورة وأشارت ماريوت إلى أن المتعلمين يبدو أنهم يستخدمون صيغًا مهذبة أكثر في أثناء الحديث المشاهد منه أثناء الكلام غير الرسمي، إذ ظهربكثرة أسلوب الصيغالمجردة.

وقدمت إشيدا shida في عام (٢٠٠٩) مثالًا آخر للبحث على الكفاية اللغوية الاجتماعية في تعلم اللغة اليابانية بوصفها لغة ثانية من خلال طريقتها في تحليل المحادثة الخاصة بدراسة استخدام حرف ne في اللغة اليابانية من خلال فرد وهو متعلم يتحدث الإنجليزية ودرس في الخارج باليابان لمدة تسعة أشهر، ومن الناحية الواقعية، فإن حرف ne استخدم بطرق تشبه السؤال التعقيبي "هل هذا صحيح؟" وأجرت إشيدا ثماني محادثات مع فرد,Fred ووجدت أن فرد قد زاد من استخدام حرف ne من صفر في أول محادثتين إلى٢٢ مرة خلال المحادثة السابعة التي سجلت و١٣ مرة في المحادثة الثامنة، وبينت علاوة على ذلك، زيادة في أنواع الاستخدام التي تختلف عن استخدامه المبكر لحرف ne لتقديم موضوع ما أو من أجل أن يوفق استجابته لتيسير دوره في المحادثة مع استخدام لاحق لحرف ne من أجل إظهار توافقه مع كلام مخاطبه وللتعبير عن التوافق، وتوصلت إشيدا في النهاية إلى أن تجربة فرد في الخارج لم تسهم فقط في تيسير استخدام وزيادة ذخيرته في استخدام الحرف ne ولكنها أسهمت أيضًا في زيادة مشاركته في التفاعل الاجتماعي.

كما أن الدراسات الخاصة بتطوير الكفاية التداولية بحثت أيضًا تأثير الدراسة في الخارج على الطلبات والاعتذارات وفيما يتعلق بالطلبات،فقد تم إجراء دراسات مع متعلمي اللغة الفرنسية الناطقين باللغة الإنجليزية (كوهين وشيفلي ,Cohen &Shively 2007، ٢٠٠٧) ومع متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين بالإنجليزية (كوهين وشيفيلي‏Cohen & Shively ٢٠٠٧ ورودريجيز ‏Rodríguez٢٠٠١ وشيفيلي وكوهين‏Shively & Cohen ٢٠٠٨) ومع متعلمي اللغة الروسية الناطقين باللغة الإنجليزية (أوين Owen ٢٠٠١)، ومع متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بالألمانية (شْشور Schauer ٢٠٠٤)، ومع متعلمي اللغة الألمانية من الأيرلنديين الناطقين باللغة الإنجليزية

(بارون Barron ٢٠٠٣)، ومع متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة اليابانية (كول أندرسونCole & Anderson ٢٠٠١). وتعد الدراسات التي تسهم في مناقشة تأثير سياق التعلم في تطوير الاعتذارات قليلة، وتشمل دراسات خاصة بمتعلمي اللغة الفرنسية والإسبانية الناطقين بالإنجليزية (كوهين وشيفلي Cohen & Shively ٢٠٠٧ لكلا اللغتين وشيفلي وكوهين Shively & Cohen ٢٠٠٨] للإسبانية فقط) ومتعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين باللغة اليابانية (كوندو Kondo ١٩٩٧). وسنركز مناقشاتنا على أحدث هذه الدراسات.

ودرس شاورSchauer(٢٠٠٤) التطور التداولي للطلبات من خلال١٢ متعلمًا ألمانيًا بالغًا يتعلمون اللغة الإنجليزية ويدرسون في الخارج لمدة عام دراسي في جامعة بريطانية وكانت المهمة المستخدمة في دراسة شاور Schauer هي مهمة الاستنباط عن طريق الوسائط المتعددة Multimedia Elicitation Task (MET)، التي تستدعي الطلبات من خلال عرض ١٦ سيناريو موضوعة بعناية لوضع المحاور ودرجة التكيف، وأكمل المتعلمون المهمة بعد وصولهم، وفي منتصف العام الدراسي، وأكملوها مرة أخرى قبل مغادرتهم. ووجد شاور أن مفردات تخفيض الدرجة، مثل "ربما"، قد استخدمت في وقت مبكر من استخدام المفردات النحوية، على الرغم من أن استخدام المتعلمين لمفردات تخفيض الدرجة النحوية، مثل "سيكون من الجميل حقًا إذا..."، زاد مع مرور الوقت، وذكر شاور بعض الاختلافات الفردية أيضًا.

وقام كوهين وشيفليCohen and Shively (٢٠٠٧) بعمل مشابه لما سبق بدراسة التأثير المشترك للتدخل التعليمي وتجربة الدراسة في الخارج لمدة طويلة لمدة فصل دراسي على اكتساب أسلوب الطلبات والاعتذاراتrequests and apologies باللغتين



الفرنسية والإسبانية من قبل متعلمين ناطقين باللغة الإنكليزية (١). وقد استخلصوا بيانات من ٦٧ متعلمًا للغة الإسبانية و١٩ متعلمًا للغة الفرنسية باستخدام مهمة استكمال الخطاب المكتوب written discourse completion task، وفي هذه المهمة تعرض المتعلمون إلى أجزاء من حوارات محددة وذات سياق محدد وطُلب منهم إكمالها كتابيًا وقد عولجت مهمة استكمال الخطاب بحيث تغير الوضع الاجتماعي والمسافة الاجتماعية، وإما لتغيير مدى شدة المخالفة الخاصة (بالاعتذارات) أو حجم التكليف(بالنسبة إلى الطلبات) ووضع المتعلمون في مجموعة الدراسة بالخارج إما في المجموعة الضابطة التي لم تتلق تعليمات أو في المجموعة التجريبية التي تلقت تدخلًا تعليميًّا pedagogical، وأكملت مجموعة التدخل التعليمي ثلاث مهمات، أولهما قراءة :الاستفادة إلى حد أقصى من الدراسة في الخارج: وهو دليل الطالب الخاص باستراتيجيات تعلم اللغة والثقافة واستخدامهما(بيج وكوهين وكابلر وتشاي ولاسجارد Paige, Cohen, Kappler, Chi, & Lassegard ٢٠٠٢). وثانيهما هو حضور المتعلمين في هذه المجموعة لاجتماع توجيهي قبل الدراسة لمناقشة التوجيهات وتلقي فكرة عامة عن إجراءات الخطاب في اللغة الإسبانية والفرنسية، والمهمة الأخيرة هي أن يقدم كل متعلم في مجموعة التدخل التعليمي سبعة مداخل من جريدة إلكترونية تتعلق بتجاربهم في الخارج واستخدامهم للدليل، وأشار كل من كوهين وشيفلي Shively and Cohen (٢٠٠٧) في تحليلهم، أن هناك تحسنًا كبيرًا في أدء الخطاب لكل من مجموعتي الدراسة بالخارج، ولم يوجد أي اختلاف إحصائي في أداء الخطاب بين المجموعة التي تلقت تدخلًا تعليميًّا والمجموعة التي لم تتلق ذلك، وعمومًا، فإن النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من كوهين وشيفليShively and Cohen تشير إلى أن تجربة الدراسة بالخارج وحدها كافية لتسهيل التطور الواقعي الإيجابي للاعتذارات والطلبات.

وفي دراسة متابعة أخرى، تتبع شيفيلي وكوهينCohen and Shively (٢٠٠٨) ما إذا كان متعلمو اللغة الإسبانية الذين يدرسون في الخارج لمدة فصل دراسي توجهوا نحو استخدام قواعد أصحاب اللغة الأصلية الخاصة بالطلبات والاعتذارات وقد قاما بتحليل

البيانات التي استخلصتها مهمة إنجاز الخطاب المكتوب نفسها في دراسة كوهين وشيفليCohen and Shively (٢٠٠٧) من متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية أنفسهم والبالغ عددهم ٦٧ متعلمًا، وعمومًا، فقد توجه المتعلمون نحو استخدام قواعد أصحاب اللغة الأصلية الخاصة بالطلبات والاعتذارات بعد قضاء فصل دراسي في الخارج، ومع ذلك، فقد كانت هناك استخدامات أثبتت الابتعاد عن قواعد أصحاب اللغة الأصلية، وورد ذلك على سبيل المثال، في طلبات المتعلمين التي أظهرت عدم استخدام الأجزاء الرئيسة في إستراتيجيات أسلوب الطلب مثل أصحاب اللغة الأصلية(على سبيل المثال،....Me podría dar...? والحركات الداعمة supportive moves (على سبيل المثال، muchas gracias... muy amable) وفي بعض الحوارات بعد قضاء وقتهم في الخارج، وكذلك الحال مع الاعتذارات، فقد ابتعد المتعلمون عن قواعد استخدام أصحاب اللغة الأصلية من حيث "الاعتراف بالمسؤولية" في الحوار الذي كان عليهم فيه، بوصفهم طلابًا، الاعتذار عن عدم حضورهم لقاء مع أستاذ "متميز" للمرة الثانية، ويُظهر هذا البحث أن المتعلمين يقومون بتعديل طلبهم وإستراتيجيات اعتذارهم خلال فترة الإقامة في الخارج، كما أنه حتى بعد الإقامة الطويلة في الخارج لا تزال هناك اختلافات بين الناطقين باللغة الأصلية والمتعلمين.

وهناك مجال آخر لاكتساب طرق استخدام اللغة تُحقِّق منه في سياق الدراسة في الخارج وهو استخدام صيغ المخاطبةaddress forms. وقد فحص بارونBarron (٢٠٠٣) تأثير تجربة الدراسة لمدة ١٠ أسابيع في الخارج في استخدام ٣٣ من المتعلمين الأيرلنديين للضمائر المفردة في اللغة الألمانية بوصفها لغة ثانية، ولضمير المخاطب المفرد في اللغة الألمانية صيغتان، وهما Du Siey حيث يحدث وصف الصيغة الأولى بأنها



"مألوفة/ بسيطة" والثانية بأنها "مهذبة / بعيدة" حيث تستخدم Siey مع المحاورين الذين يستخدم معهم المتكلم اسم العائلة مع اللقب، في حين تستخدم Du مع المحاورين الذين يخاطبهم المتكلم على أساس الاسم الأول، وقد أنجز المشاركون في دراسة بارون Barron مهمة إكمال الخطاب الحرfree-discourse completion task في بداية وقتهم ووسطه ونهايته في الخارج، وقدمت المهمة ستة سيناريوهات تفصل جوانب السياق الظرفي والاجتماعي، وكتب المتعلمون حوارًا كاملًا لكل سيناريو، وخلال الوقت١ إلى الوقت٣، خفض المتعلمون معدل الانتقال بين Du و Siey في سياقات لم يف فيها التبديل بأداء واقعي، وخاصة في السياقات غير الرسمية، وبالإضافة إلى ذلك، ففي السيناريوهات التي تتطلب استخدامًا متبادلًا بين Du واستخدامًا متبادلًا بين Siey، أظهر المتعلمون المزيد من التبادلية الشبيهة بالمستهدف من السيناريو بصيغة سلوك المخاطبة خلال الوقت١ إلى الوقت٣، وباختصار، فقد أظهر المتعلمون أنهم كانوا يكتسبون مزيدًا من الأنماط الشبيهة باستخدام أصحاب اللغة الأصلية، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى الهدف.

وأخيرًا، تناولت البحوث وعي المتعلمين بالتنوع التداولي في اللغة المستهدفةawareness of pragmatic variation in، وقد قام كينغينجر وفاريل Kinginger and Farrell (٢٠٠٤) بقياس وعي المتعلمين التداولي بصيغ اللغة الفرنسية لضمير المخاطبة tu وvows، فضلًا عن تأثير الدراسة التي دامت لمدة فصل دراسي في الخارج في فرنسا على تطوير الوعيdeveloping awareness واستخدام هذه الصيغ، وقد استنتج الوعي فوق التداولي Meta-pragmatic awareness عن طريق مقابلة التوعية باللغة Language Awareness Interview،إذ اختار المتعلمون صيغة مخاطبة مناسبة- tu أو vous- لسلسلة من المواقف الشخصية (المجموع ستة مواقف) تقدم لهم، ثم شرحوا ذلك الاختيار، ووجد كينغينجر وفاريلKinginger and Farrell أنه باستثناء اثنين من المشاركين، فقد أظهر المتعلمون معرفة باستخدام tu وvousحسب عمر المحاور ورسمية وضع الخطاب قبل الذهاب إلى الخارج، وأصبح المتعلمان اللذان لم يفعلا ذلك قادرين على الاختيار اختيارًا مناسبًا بعد الإقامة في الخارج. وبالإضافة إلى

ذلك، فقد وجد الباحثون في الموقف الافتراضي hypothetical situation المتضمن حوارًا مع زميل، أثرًا إيجابيًا للدراسة في الخارج يتمثل في تغيير اختيار المتعلمين للضمير vous إلى tu بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن خلال هذا البحث وغيره من الأبحاث المماثلة (على سبيل المثال، شاور، ٢٠٠٩)، نرى مرة أخرى التأثير الإيجابي للدراسة في الخارج التي تحدد الكفاية اللغوية الاجتماعية التداولية sociopragmatic competence، سواء فيما يتعلق بالإنتاج أو الوعي.

إن الدراسات المتعلقة بتطوير القدرات التداولية في سياق الدراسة في الخارج، مجتمعة، تدعم عمومًا التأكيد على أن الوقت الذي يُقضى في الخارج مفيد لاكتساب القدرات العملية، مثل استخدام الألقاب الشرفية، وصياغة أساليب الكلام مثل الطلبات والاعتذارات، وعلى وجه التحديد، فإن هذه الدراسات توثق التطور في قواعد لغة المتعلم نحو قواعد اللغة الأصلية في أثناء فترة الإقامة في الخارج، مع الإشارة في الوقت نفسه إلى مجالات الاختلاف بين السكان الأصليين والمتعلمين، حتى في نهاية فترة الإقامة في الخارج، وهكذا، فإن الاتجاه العام المحدد لاكتساب تراكيب اللغة الصرفية والنحويةالمتنوعة ينطبق أيضًا على دراسة التداولية.



إنتاج وفهم النظام الصوتي في اللغة الثانية

بينما نترك الحديث عن الجوانب الصرفية النحوية ودراسات براجماتية اللغة، نجد أن هناك مجالات أخرى من الكفاية اللغوية الاجتماعية التي بُحثت في سياق الدراسة في الخارج قد حظيت باهتمام أقل، فعلى سبيل المثال، هناك عدد قليل من الدراسات الموجودة التي بحثت دور سياق الدراسة في الخارج في إنتاج أو فهم النظام الصوتي للغة الثانية نظرًا لارتباطه بعملية اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، وهناك دراسات جيدة على تأثير الدراسة في الخارج في فهم الكلام، على سبيل المثال(مورا,Mora، ٢٠٠٨) ولكنها لا تتناول اختلاف اللغة الثانية، وبالمثل فهناك أمثلة جيدة للأبحاث التي تدرس العلاقة بين أسلوب الخطاب والنوع الأول من الاختلاف في سياق الدراسة في الخارج ومن هذه الدراسات دراسة دياز كامبوسDíaz-Campos (٢٠٠٦) التي بحثت دور أسلوب الخطاب في اكتساب واستخدام أربع مجموعات من المقاطع من قبل متعلمين ناطقين باللغة الإنجليزية كانوا يدرسون في الخارج في اليكانتي Alicante بإسبانيا، وكانت مجموعات المقاطع المشمولة هي الحرف الأول من الكلمة / p t k / (على سبيل المثال، perro " كلب"، te "'شاي"، cama " سرير")، و الحروف / b d g/ الواقعة بين الحروف المتحركة (على سبيل المثال، lobo "ذئب"، lado "جانب"، lago "بحيرة")، والصوت الحلقي الأنفي / ing / (على سبيل المثال، nino "طفل")، و الجانبي / i/ في موضع المقطع النهائي(على سبيل المثال، clavel "القرنفل"). وأجرى دياز كامبوس تحليل غولدفارب Goldvarb للقراءة بصوت عال ولبيانات المقابلة لكل من المقاطع الأربعة قيد الدراسة، ووجد أن أسلوب المقابلة أدى بالفعل إلى إنتاج أكثر دقة، كما وجد نتيجة مثيرة للاهتمام وهي أن مجموعة الدراسة في الخارج تفوقت على مجموعة الدراسة المحلية في مقطعين فقط من المقاطع الأربعة four segments (/ p t k/ و/ i/) التى دًرست، وأن المجموعة المحلية قد تفوقت في الواقع على مجموعة الدراسة في الخارج في واحدة (/ b d g /). وهكذا، فإن هذه الدراسة تشكك في الافتراض بأن الدراسة في الخارج تؤدي دائمًا إلى إنتاج أكثر دقة من خلال التراكيب ومع ذلك، فإن هذه

الدراسات لا تبحث في اكتساب اللغة الثانية للاختلاف اللغوي الاجتماعي (أي، النوع الثاني)، الذي ننتقل إليه الآن.

وفي دراسة التنوع اللغوي الاجتماعي في إنتاج الكلام وتأثير الدراسة في الخارج، بحث ريغان وهوارد وليميRegan, Howard, and Lemée(٢٠٠٩)، حذف الحرف /l/ الأخير من الكلمة في اللغة الفرنسية بواسطة المجموعة نفسها من المتعلمين الأيرلنديين الذين وُصفوا في وقت سابق في موضوع التراكيب المختلفة لبناء الجملة، وقامت ريغان وزملاؤها (٢٠٠٩) بتحليل الرموز المستخرجة من المقابلات اللغوية الاجتماعية نفسها التي سبق وصفها، وأظهر التحليل أنه في وجود معدل حذف قدره ٣٣٪، كان مستوى المتعلمين أقل بكثير من المعايير الطبيعية التي ذُكرت في الأدبيات السابقة (التي كانت تقريبًا خاصة بالحذف التام للضمير il في دراسة ارمسترونج، ١٩٩٦ وهي ٨٨٪ حذف الضميرغيرالشخصي il في دراسة أشبيAshby,، ١٩٨٤ و٩٤ ٪ حذف الضمير غير الشخصي il في دراسة لاكسLaks,، ١٩٨٠). وفيما يتعلق بالعوامل التي تدعم حذف /I/، وجد الباحثون أن المتعلمات أكثر عرضة لحذف / I /، وفضل جميع المتعلمين حذف – /I/ للضمير غير الشخصي il (على سبيل المثال، " Il est difficile de courir cinq miles"من الصعب أن تجري ٥ أميال) وتتفق نتائج النوع مع النتائج التي أبلغ عنها أرمسترونغ Armstrong (١٩٩٦) للناطقين باللغة الأصلية، مما قاد الباحثين إلى استنتاج أنه، على غرار الاختلاف في بناء الجملة، يبدو أن الدراسة في الخارج تسهل اكتساب الاختلاف الصوتي، وقد أظهرت هذه الدراسة أيضًا أن المتعلمين قادرون على اكتسابالقيود اللغوية والاجتماعية في التراكيب المتنوعة في النظام الصوتي للغة، حتى في الحالات التي تختلف فيها معدلات الاستخدام اختلافًا كبيرًا عن الناطقين بها.



وفي دراسة مرتبطة بذلك، قام هنريكسن وجيسلين ويليس Henriksen, Geeslin, and Willis (٢٠١٠) ببحث تطور التنغيم intonation في الجمل التوضيحية والأدوات الاستفهامية المطلقة وضمائر الاستفهام declaratives, absolute interrogatives, and pronominal interrogatives خلال البقاء في ليون بإسبانيا لمدة سبعة أسابيع من أجل التعليم بالغمر، ودرس الباحثون التعديلات التي أجريت على كل نوع منالكلام لأربعة من المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية على مدار برنامج التعليم بالغمر وقد حصلوا على البيانات باستخدام مهمة قراءة الاستجابة حسب السياق، والتي وفرت سياقًا ذا مغزى، وطلبوا من المشاركين قراءة رد من أحد المشاركين في الحوار، وقد أتاحت المهمة للباحثين السيطرة على الخصائص الصوتية لكل كلمة، وفي الوقت نفسه خلق مهمة تستند إلى المعنى، وقد حلل هنريكسن وجيسلين ويليس مخططات التردد الأساسي (F0Contors) وحدود الحركات[٢] (Boundray movements) لعدد ٩٦ كلمة مستهدفة نشأت في بداية البقاءونهايته في برنامج التعليم بالغمر، وكانت هذه الكلمات تصف إستراتيجية اللكنة الأكثر شيوعًا لكل متعلم في كل مرة من مرات القياس، وكذلك درجة التنوع الموجودة في كل إستراتيجية من إستراتيجيات المتعلم، ولأن بيانات اللغة الأم في المهمة نفسها كانت أيضًا متاحة(هنريكسن وآخرون Henriksen et al، ٢٠١٠)، فكان من الممكن تحديد تمكن المتعلمين من تعديل إستراتيجياتهم مع مرور الوقت، وأنهم كانوا يتجهون في اتجاه المتحدث باللغة الأم المستهدف، من خلال تعديل إستراتيجياتهم الأكثر شيوعًا وحدود ذخيرة لهجتهم النهائية على مدى برنامج التعليم بالغمر، وسبب أهمية هذه الدراسة بالنسبة إلى البحوث التي تُجرى على اختلاف اللغة الثانية هو أن هدف المتحدث باللغة الأم الذي يتجه نحوه المتعلمون كان هو ذلك الذي يظهره الناطقون بها في ليون بإسبانيا، فيما يتعلق بهذا النوع من المهام، ولكن ليس بالضرورة ما يمكن توقعه من قبل الحسابات النظرية، وبعبارة أخرى، فإن المتعلمين قادرون على تعديل أنماط التنغيم وفقًا للمعايير المحلية التي قد تعكس كلًا من شكلية السياق والموقع الجغرافي. وهناك حاجة إلى مزيد من البحوث من هذا النوع على وجه الخصوص،

نظرًا للمجموعة الواسعة من التنوع الموجود في النظام العروضي للناطقين باللغة الأم عبر تداخل اللهجات(انظر أيضًا هنريكسن Henriksen ٢٠١٣).

ولا تزال البحوث محدودة حول اكتساب التنوع اللغوي الاجتماعي للنظام الصوتي في اللغة الثانية، ومع ذلك، فإن الدراسات التي أجريت حتى الآن تشير إلى أن تجربة الدراسة في الخارج تعزز بالفعل تطور النوع الثاني من التنوع اللغوي. ونظرًا إلى الاهتمام المتزايد بإنتاج الكلام وإدراكه باللغات الثانية، فمن المرجح أن يمثل هذا مجالًا من النمو المستقبلي المثير للاهتمام.

الفروق الفردية وخبرة الدراسة في الخارج

في هذا القسم ننتقل إلى الخصائص غير اللغوية وتأثيرها في تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية، وقد بحثت العديد من الدراسات المذكورة حتى الآن بعض جوانب الخصائص الخارجية أو الاجتماعية للمتعلمين إما لشرح الفروق الفردية التي لوحظت في النتائج المبلغ عنها أو لتحديد تلك الخصائص الخارجية أو الاجتماعية للدراسة في الخارج التي قد تسهل الوصول على نحو أكبر إلى المدخلات المحلية، ومن ثم زيادة تطور اللغة الثانية وبهذا المعنى، فقد يُنظر إلى التقسيم على أنه عشوائي arbitrary نوعًا ما، لأن العديد من الدراسات التي استعرضت أدناه تركز أيضًا على جانب معين من تطور قواعد اللغة الثانية ومع ذلك، فإن الدراسات التي روجعت هنا تركز تركيزًا رئيسًا على الطريقة التي تستخدم فيها العوامل المتعلقة بالمتعلم، أو الدراسة في الخارج، أو أنماط استخدام اللغة في أثناء تأثير الدراسة في الخارج على اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة ثانية، ونحن نقسم ذلك على نطاق واسع إلى خصائص خاصة بالمتعلم وخصائص خاصة بسياق التعلم.



الفروق الفردية: خصائص المتعلم:

وهناك العديد من خصائص المتعلم التي من المعروف أن لها تأثيرًا في تعلم اللغة تأثيرًا عامًّا، وتتراوح هذه العوامل ما بين الخصائص البيولوجية، مثل جنس المتعلم، إلى الخصائص المعرفية، مثل مقاييس وقت القراءة أو الذاكرة العاملة، والخصائص الاجتماعية مثل الشخصية (ولأخذ لمحة عامة عن العوامل المذكورة هنا، بالإضافة إلى العديد من العوامل الأخرى، انظر دورنيDörnyei، ٢٠٠٥، ٢٠٠٦ وإليس Ellis ٢٠٠٤ وروبنسون Robinson ٢٠٠٢ وسكيهانSkehan ١٩٨٩). ومع ذلك، ففي سياق الدراسة في الخارج، فإن دراسة هذه الفروق تعد قليلة من حيث دراستها على نطاق واسع، وخاصة عندما تقتصر على البحوث الخاصة باكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في سياق الدراسة في الخارج، والنتائج محدودة للغاية، ومع ذلك، فإن هناك قلة من الدراسات تشير إلى أهمية فحص هذه الصفات وإحدى هذه الخصائص، هي أداءالمتعلم في اللغة الثانية، والتي حظيت بأهمية عامة لتحديد المرحلة ذات الصلة التي تظهر فيها التراكيب المتنوعة وتقيدها بالسمات اللغوية ذات الصلة، وتشمل النتائج المتعلقة بالكفاية التي تظهر في العديد من الدراسات معدلات أكبر من استخدام التراكيب المتنوعة بين المتعلمين ذوي المستوى المتقدم (على سبيل المثال، أداة الحذف ne في دراسة ريجان وآخرينRegan et al ٢٠٠٩ وكنوزKnouse ٢٠١٢). وفي الغالب، فإنه من الصعب دراسة ظهور التنوع اللغوي الاجتماعي وتمييزه عن التنوع التطويري الذي يكون موجودًا في مراحل سابقة (على سبيل المثال، جيسلينGeeslin ٢٠٠٠، ٢٠٠٣ وغودمستادGudmestad ٢٠١٢ ورينرRehner ٢٠٠٢). وعلى الرغم من هذه الصعوبة، فإن الأبحاث الخاصة باختلاف اللغة الثانية تشير إشارة عامة إلى أن الكفاية اللغوية الاجتماعية لا يحدث اكتسابها إلا بعد تحقيق مستوى معين من الكفاية، والأكثر من ذلك، فحتى المتعلمون ذوو المستوى المتقدم للغاية قد يُظهرون اختلافات عن أنماط استخدام اللغة الأم في مهمة استخلاص البيانات نفسها(على سبيل المثال، جيسلين وغودمستاد Geeslin & Gudmestad ٢٠١١ ب). وعلى ما يبدو، فإن هذه النتيجة

صحيحة في سياق الدراسة في الخارج أيضًا.

وقد درس دور خاصية متعلم اللغة الثانية وهي الجنس، في سياق اكتساب متغير يعمل بمنزلة وسم لغوي اجتماعي في مجتمع متحدث اللغة الأصلية، وتشمل الأمثلة الخاصة بنوع المتغير اللغوي الاجتماعيهذا، حذف ne، و nous / on / بالتبادل، وحذف/ l / – في الفرنسية (ريجان وهاورد وليم Regan, Howard, & Lemée ٢٠٠٩). وبالنسبة إلى هذه التراكيب الثلاثة على نحو خاص، فإن ما يظهر بشأن دور النوع هو أن المتعلمين من الذكور والإناث، مثلهم مثل الناطقين باللغة الأم، يبدون أنماطًا مختلفة من التنوع وفي حالة كل تركيب متنوع قيد الدراسة، فإن المتعلمات (مثلهن مثل نظرائهن من متحدثات اللغة الأم) يفضلن المتغير ذا المستوى الراقي أو المحافظ عن طريق الإبقاء على استخدام الحرف ne استخدامًا كبيرًا، وتكرار استخدام nous استخدامًا متزايدًا والاحتفاظ على نحو كبير باستخدام /I/ في نهاية الكلمة، وهناك بالطبع حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث على اللغات الثانية الأخرى وعلى مجموعة أوسع من التراكيب اللغوية المختلفة، ولكن في الوقت الراهن، فإن هذه الدراسات تقدم أدلة دامغة على استمرار دراسة الجنس، فضلًا عن الخصائص الاجتماعية الأخرى للمتعلمين.

كما درست شخصية المتعلم (Learner identity) في سياق الدراسة في الخارج، على الرغم من أن الأبحاث في هذه الحالة تركز تركيزًا عامًّا على كيفية تأثير تجربة الدراسة في الخارج في تطور شخصية المتعلم في اللغة الثانية ومع ذلك، ونظرًا لهذه الاعتبارات مثل اعتبار شخصية المتعلم (وهو المنهج الاجتماعي الخاص باكتساب اللغة الثانية الذي نوقش في الفصل الرابع من هذا المجلد، انظر على سبيل المثال، نورتون بيرس Norton Peirce ١٩٩٥)، فإننا نعلم أن شخصية المتعلم تؤثر بدورها في تطوير الكفاية اللغوية



في اكتساب اللغة الثانية، ولهذا السبب، فقد أدرج في هذا الفصل، وقد أعيدت صياغة مجموعة العمل هذه على نحو أفضل من خلال عمل أفيني Aveni (٢٠٠٥). وقد استهلت أفيني Aveni كتابها من خلال القول بأن اكتساب اللغة هو نتيجة استخدام اللغة بغرض التواصل، وعلاوة على ذلك، فهي تشير إلى أن الطريقة التي يستخدم بها المتعلمون اللغة ترتبط بكيفية رؤيتهم أو كيفية نظرتهم إلى هويتهم (هوياتهم). وكان بحث أفينيس Aveni حول تجارب المتعلمين للغة الروسية في سانت بطرسبرغ St. Petersburg مهمًا، لأنه يسلط الضوء على العوامل التي تؤثر في بناء شخصيات الطلاب الذاتية، وكيفية تطوير ذاتية المتعلمين في كثير من الأحيان، وإعادة بنائها في وقت لاحق في سياق تعلم اللغة الثانية، وقد درست أفيني Aveni العوامل المتعلقة بالمتعلم التي شملت على سبيل المثال مواقفهم نحو قدراتهم في التواصل باللغة الثانية، وكيف يقارنون أنفسهم مع الآخرين المشاركين في تجربة التعلم في الخارج، والألفة بمحاوريهم، كما درست العوامل المتعلقة بالسياق الاجتماعي الخارجي، على سبيل المثال، مواقف أولياء المتعلمين وطبيعة التغذية الراجعة والتصحيح المقدم لخطابهم باللغة الثانية والمظهر البدني وشخصية الآخرين المشاركين في سياق التعلم، وهذه العوامل لا تعمل بمعزل عن العوامل الأخرى، فهي تشكل معًا تفاعل المتعلمين مع سياق التعلم، ومع كيفية ورود تقديم المتعلمين لأنفسهم في هذا السياق، وتعتمد فرص استخدام اللغة الثانية والتفاعل معها إلى حد كبير على التفاعل بين شخصية المتعلم والبيئة الخارجية، ومن المفهوم أن كليهما ظواهر مشكَّلة اجتماعيًا، وعلى الرغم من أن هذا العمل لا يتناول الكفاية اللغوية الاجتماعية مباشرة، فإن العوامل التي يحدث دراستها في هذا العمل تؤثر، بما لا شك فيه،في تطوره وتستحق الدراسة في المستقبل.

وتشمل الخصائص الأخرى للمتعلم التي حظيت بالاهتمام في أدبيات الدراسة في الخارج المواقف والدوافع والشخصية وكمية وجودة التواصل والتفاعل مع الناطقين باللغة الأصلية (على سبيل المثال بريشت وديفيدسون وجينسبورغ Brecht, Davidson, & Ginsburg ١٩٩٥ وديكيزر DeKeyser ١٩٩١ وفريد Freed ١٩٩وفريد وسيغالويتز وديويSegalowitz, & Dewey ٢٠٠٤ وإيزابيلي- غارسيا Isabelli-García ٢٠٠٦

وماريون Marion ١٩٨٠ وبولاني Polanyi ١٩٩٥ وسيجايويتز وفريد Segalowitz & Freed ٢٠٠٤). ولا تزال هذه الخصائص محور الدراسات التفصيلية والتجريبية التي تدرس تأثير البقاء في الخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ومع ذلك، فهناك بعض النماذج الواعدة لدراسة تأثير هذه العوامل البعيدة عن اللغة في أثناء البقاء في الخارج، فعلى سبيل المثال، أجرى إيزابيلي غارسيا Isabelli-García (٢٠٠٦) تحليلًا متعمقًا لأربعة اتجاهات لمتعلمين أمريكيين والعلاقات الاجتماعية الخاصة بهم قبل وفي أثناء وبعد الإقامة لمدة فصل دراسي في الخارج في بوينس آيرس بالأرجنتين وأرادت على نحو محدد أن تربط هذه المقاييس النوعية بالمكاسب المحتملة التي لوحظت في التواصل الشفوي باللغة الإسبانية كما يتضح من أدائهم من خلال أسلوب مشابه لأسلوب المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) يقوم على مقابلة محاكاة الأداء الشفوي Simulated Oral Proficiency Interview قبل وبعد الدراسة في الخارج، ولتحليل المواقف قامت بتحليل ماكتبه المتعلمون في سجل واجبهم الأسبوعي weekly journal entries completed by each learner، وقد فحصت العلاقات الاجتماعية للمتعلمين من خلال تحليل سجلات العلاقات الأسبوعية،إذ أشار المتعلمون إلى من تفاعلوا معهم والعلاقة المحتملة بين هؤلاء المتفاعلين، وكشف تحليلها أن مواقف المتعلمين تؤثر بالفعل في رغبتهم ودافعيتهم في بناء الشبكات الاجتماعية واستدامتهامع الناطقين باللغة الأصلية في مجتمع اللغة المستهدفة، وكان هذا هو الحال بصفة خاصة بالنسبة إلى متعلم واحد، وهي جنفر Jennifer، التي أثرت مواقفها السلبية تجاه ثقافة اللغة المستهدفة تأثيرًا مباشرًافي استعدادها لتكوين صداقات مع الأرجنتينيين، ولم تظهر جنيفر Jennifer, أيضًا أي تطور في الكفاية الشفوية الشاملة overall oral proficiency بعد الوقت الذي قضته في الخارج، وكانت العلاقات الاجتماعية لمتعلم آخر، وهو توم Tom,، أكثر تعقيدًا، وقد مُنح المزيد من الفرص للتفاعل مع الناطقين باللغة الأصلية في مجتمع اللغة المستهدفة، كما أظهر توم



تحسنًا في الكفاية الشفهية الشاملة بعد برنامج الدراسة بالخارج، إذ انتقل من المستوى المتوسط إلى الأعلى من المتوسط على المقاييس الأمريكية الشفهية لتعلم اللغات الأجنبية، ومن الجوانب الخاصة بنتائج إيزابيلي – غاركفا Isabelli- Garcia التي تستحق إبرازها هو أن مواقف جميع المتعلمين لم تكن مستقرة بمرور الوقت، وكان ذلك واضحًا على نحو خاص في تحليلها ليوميات ماكتبه المتعلمون في سجل واجباتهم، إذ حدث تقلب في الاتجاهات التي تواجه مواقف التحديات الخاصة بالحالة في سياق الدراسة بالخارج، ولا بد من إجراء مزيد من البحوث التي تربط الخصائص الفردية بالاختلاف اللغوي الاجتماعي، ولا سيما من أجل تسليط الضوء على الفروق النوعية في تجارب المتعلمين في الخارج، فضلًا عن كيفية اختلاف فرص التفاعل في مجتمع اللغة الثانية من متعلم إلى آخر، وكانت أنماط الاتصال اللغوي مهمة على نحو خاص لدعم التأكيد على أن مجرد كون المتعلم موجودًا في محيط الدراسة في الخارج وضع لا يكفي (على سبيل المثال، فريدFreed ١٩٩٥)، ومن المرجح أن يكون ذلك حقًا للحصول على الكفاية اللغوية الاجتماعية خلال البقاء في الخارج.



الفروق الفردية: خصائص سياق الدراسة في الخارج:

ونتحول الآن بانتباهنا إلى خصائص وضع الدراسة في الخارج وتطور الكفاية اللغوية الاجتماعية، وعلى الرغم من الاهتمام المتنامي بهذا الموضوع، فإن ما درس من تلك الخصائص هي طبيعة الحياة المعيشية في الخارج، فقد كان،على سبيل المثال، أحد المتنوعات المستقلة في دراسة كونوز Knouse (٢٠١٢) إذ درس ما إذا كان المتعلمون الذين يدرسون في الخارج قد شاركوا الإقامة في أحد المنازل(أي الإقامة مع أسرة ناطقة باللغة الأصلية). وقد عكس تضمين هذا العامل افتراضها بأن زيادة التعرض للغة المتاحة في الإقامة في المنزل بالمقارنة مع الإقامة في شقة خارجية أو سكن طلابي، قد يؤدي إلى تعظيم الاستفادة من مقطع الكلام المستهدف من الدراسة وهو المقطع الإسباني/θ/. ووجدت كنوزKnouse أن المتعلمين الذين يقيمون في بيئة منزل أسرة مستضيفة ينطقون [θ] أكثر من هؤلاء الذين يقيمون في مساكن الطلبة (بنسبة ٨٣٪ مقابل ١٦،٧٪ على التوالي)، على الرغم من ان هذا العامل لم يحدث اختياره بوصفه عاملًا تنبؤيًا مهمًّا لاستخدام [θ] من قبل المتعلمين، وهكذا، فإنه يبدو أن نوع الإقامة كان يرتبط ارتباطًا ضعيفًا بعملية اكتساب هذا المتغير المصنف جغرافيًا واستخدامه geographically indexed variable.

وعلى الرغم من محدودية النتائج التجريبية عن خصائص سياق الدراسة في الخارج فيما يتعلق بتطور الكفاية اللغوية الاجتماعية، فإنه توجد عدة افتراضات متبناة بصورة عامة عن طبيعة وضع الدراسة في الخارج، وكل افتراض من هذه الافتراضات يمثل مجالًا للبحث في المستقبل، فعلى سبيل المثال، أشار لافوردLafford (٢٠٠٦) بأنه بالمقارنة مع المتعلم الذي يدرس في الداخل، فنحن نعتقد اعتقادًا عامًّا أن المتعلمين الدارسين في



الخارج يتشاركون العديد من الخصائص، وقد لخصت هذه الخصائص (ومعتقداتنا الأساسunderlying beliefs) في الجدول رقم ٨-٣.

ولقد شهدنا مؤخرًا نموًا في الدراسات التي تهدف إلى المعالجة التجريبية لتأثير هذه الخصائص في التحصيل في اللغة الثانية، وعلى الأخص في المجالات الصوتية والقواعد وتطوير الأداء الشامل (ألفورد وكريستيانزن Alvord & Christiansen ٢٠١٢ وفريد وديوي وسيغالويتز وهالترFreed, Dewey, Segalowitz, & Halter ٢٠٠٤ ولافوردLafford ٢٠٠٦). وعلاوة على ذلك، فإن التقدم المحرز مؤخرًا في تطوير المواد المستخدمة وتحليلها في الدراسة النوعية لهذه القضايا (راجع فريدمانFriedman ٢٠١٢) سيوفر موارد جديدة لهذا المجال البحثي وهو مجال البحث الخاص بالعلاقة بين خصائص سياق الدراسة في الخارج وتطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية، وهو مجال قد يمثل تحديًا ولكنها محاولة مجدية.

الجدول ٨-١٣الخصائص (المفترضة) للمتعلمين الذين يدرسون في الخارج (لافورد Lafford ٢٠٠٦)
نحن نفترض بأن المتعلمين الذين يدرسون في الخارج:
يتعرضون لقدر أكبر من المتنوعات اللغوية الأصلية ومدخلات مستوى الخطاب. يتعرضون لمتنوعات أكبر من اللهجات الخاصة Registers، وأساليب الكلام باللغة الثانية. يتفاعلون مع مجموعة أكبر من المحاورين الذين يتحدثون اللغة الأم (مثل: الأصدقاء والأسرة وموظفي الخدمات وما إلى ذلك). يظهرون استخدامًا أكبر من إستراتيجيات التواصل التي تساعدهم في التغلب على تعثر عملية التواصل.

تأثير التعرض للهجة:

وهناك مجال أخير من البحوث المتعلقة بالكفاية اللغوية والاجتماعية والخبرة في الخارج، وهو دور التعرض للهجة في تطوير قواعد اللغة الثانية، وهناك دراسة واحدة قامت بها شميدت Schmidt (٢٠٠٩)، درست تأثير ألف اللهجة familiarity ومعرفتهافي فهم المسموع باللغة الثانية الإسبانية، ودرست شميدث على وجه التحديد ما



إذا كان البقاء في الخارج على المدى القصير في الجمهورية الدومينيكية يؤثر بشكل إيجابي في أداء المتعلم ينفي مهام الاستماع وكان عدد المشاركين في دراستها ١١ من متعلمي اللغة الإسبانية الناطقين باللغة الإنجليزية يتراوح مستواهم في إجادة اللغة (تقييم ذاتي باستخدام مقياس ليكريتذي التسع النقاط لتقييم بند المهمة item assessment task Likert من المتوسط المنخفض إلى القريب من اللغة الأم، واستغرق برنامج الدراسة في الخارج ثلاثة أسابيع، وتفاعل المشاركون مع قراءات تتعلق بالأدب والثقافة الدومينيكية (كان أغلبيتها مكتوبة باللغة الإنجليزية)، فضلًا عن التفاعلات المختلفة، وجاء تعرضهم للإسبانية الدومينيكية بصيغ مختلفة، بما في ذلك التفاعل وجهًا لوجه مع السكان الدومينيكيين في الأسواق والمحلات التجارية المحلية والاستماع إلى التلفزيون والإذاعة وحضور محاضرات الضيوف والجولات المصحوبة بمرشدين باللغة الإسبانية، ولم يتلق المتعلمون تعليمات صريحة عن السمات الخاصة باللهجة الإسبانية الدومينيكية، باستثناء محاضرة واحدة،إذ قدم باحث مدعو جوانب من مفردات الدومينيكان وبناء الجملة وأيضًا عينات من الكلام الممثل للنظام الصوتي للغة الدومينيكية.

ولاختبار تأثير معرفة اللهجة على فهم الاستماع، كان لدى شميت Schmidt (٢٠٠٩) ثلاثة مشاركين قد أكملوا ثلاث مهمات استماع قبل أسبوع واحد من سفره إلى جمهورية الدومينيكان وبعد يومين من عودتهم إلى الولايات المتحدة، وكانت المهمة الأولى هي فهم كلمة واحدة، إذ استمع المتعلمون إلى كلمة منطوقة ثم كتبوا ما سمعوا باللغة الإسبانية ثم معناها باللغة الإنجليزية، وكان شكل المهمة الثانية والثالثة هو نفسه، باستثناء أن المتعلمين كان عليهم الاستماع إلى عبارة أو جملة بأكملها وكتابة ما سمعوا ثم مرة أخرى معنى العبارة أو الجملة باللغة الإنجليزية، وقد وجدت شميت Schmidt



تحسنًا كبيرًا في فهم الكلمات والعبارات المنطوقة من قبل المتعلمين بعد مجرد إقامة لمدة ثلاثة أسابيع في الخارج[٣]. وذكرت أيضًا وجود تأثير للمهمة إذ كان أداء المتعلمين أفضل في المهمة التي كانت على مستوى الكلمة من المهمة التي كانت على مستوى العبارة، وأشارت شميت Schmidt إلى أن الصعوبة التي تفوق مستوى الكلمة فى فهم الاستماع قد تكون نتيجة للاختلافات العروضية prosodic differences فى الإسبانية الدومينيكية (مثل: ويليس Willis ٢٠١٠). وأخيرًا ذكرت شميت Schmidt (٢٠٠٩) أنه على الرغم من تحسن مستوى المتعلمين تحسنًا ملحوظًا في الفهم عمومًا، فقد كانت هناك مقاطع محددة يبدو أنها تسبب صعوبة أكبر في فهم الاستماع من غيرها، فمثلًا،حذف حرف/ s / (على سبيل المثال، los lunesفي يوم الاثنين [lo.'lu.nes]) واستخدام اللام بدلًا من الراء lambdacism (على سبيل المثال puerta –الباب [puel.ta])، وقد ثبت على وجه الخصوص أن هناك صعوبة في مهام استماع النصوص ربما بسبب الاختلافات في توزيع اختلاف النطق في اللغة الإنجليزية (أي،[θ] ليس بها تباين في النطق مع حرف/ s /، ولا حرف [I] في اللهجة الإنجليزية، ولكن هذه الخصائص تشكل جزءًا من النظام الصوتي للإسبانية الدومينيكانية). في المقابل نرى حذف حرف / d / (على سبيل المثال، hablado تنطق [a.'plao]) وطريقة نطق/ n / –(على سبيل المثال، Pan "الخبز" [pap]) قد طرح عددًا أقل من صعوبات استماع النصوص، وخلصت شميت Schmidtإلى أن ذلك يرجع إلى أن المتعلمين لديهم معرفة سابقة بهذه العمليات الصوتية (إذ ضعف بالفعل نطق حرف/ د / عند وقوعه بين حروف متحركة عبر العديد من اللهجات الإسبانية وطريقة نطق حرف/ n / التي تحدث على نحو قاطع عندما يليها حرف ساكن مثل k أو / g/). وقد تضمنت دراسة شميتSchmidt (٢٠١١) مزيدًا من الدعم للتأثير الإيجابي لمعرفة اللهجة إذ وجدت أن إدراك المتعلمين لطريقة نطق حرف / s / في اللغة الإسبانية يرتبط بالخبرة السابقة للدراسة في الخارج في المنطقة التي تنطق حرف /s/ (انظر الفصل السابع).

وقد أثار اكتساب صوت اللغة الإسبانية واستخدامها / θ/ من قبل المتعلمين

الناطقين باللغة الإنجليزية الاهتمام حتى قبل دراسته تجريبيًا، ومن حين لآخر، كان بعض المتعلمين الذين يقضون وقت الدراسة في الخارج في منطقتي وسط وشمال إسبانيا يعتمدون استخدام الأصوات الأسنانية الاحتكاكية المهموسة voiceless interdental fricative / θ/ (على سبيل المثال، cazar"يصطاد" [ka.'Θar])، وهو يستخدم بدلًا من الأصوات اللثوية الاحتكاكية المهموسة voiceless alveolar l fricative / s/ (على سبيل المثال: بمعنى يتزوج /casar، ka.'sar]'[) للحرفينz و c.

وكان اعتماد هذا المقطع اللفظي من قبل متعلمي اللغة الثانية بمنزلة مثال مباشر على كيفية تأثير التعرض للهجة في نظام اللغة الثانية– في هذه الحالة، هو النظام الصوتي للغة الثانية، ولماذا يختار بعض المتعلمين اعتماد هذا المقطع اللفظي في نظمهم الصوتية للغة الثانية، ولا يعتمده الآخرون ولا يفهمونه جيدًا، وفي الواقع، يبدو أن جزءًا صغيرًا فقط من متعلمي اللغة الثانية يقومون بهذا الاختيار (على سبيل المثال، وجد جيسلين وجودمستاد Geeslin & Gudmestad [٢٠١١أ] أن من بين ١٣٠ متعلمًا في دراستهم، لم يستخدم سوى تسعة من أولئك الذين أمضوا وقتًا في الخارج في إسبانيا الحرف [θ] في كلامهم). وهناك بعض الأمثلة على البحوث التي تستكشف اكتساب اللغة الثانية لهذا المتغير المصنف جغرافيا. وهناك مثالان حديثان يتعلقان بالبحث في اكتساب اللغة الثانية من خلال الحروف التي تنطق من بين الأسنان / θ/ وهما كنوزKnouse (٢٠١٢) ورينجر–هيلفينجر Ringer-Hilfi nger (٢٠١٢)، وقد درس كل منهما تأثير تجربة الدراسة في الخارج في استخدام هذا المتغير الخاص باللهجة وتابعت كلتا الدراستين مجموعة من المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية الذين يدرسون في الخارج في إسبانيا، إما في سالامانكا Salamanca لمدة ستة أسابيع



(كنوزKnouse ٢٠١٢) أو في مدريد لمدة فصل دراسي أكاديمي (رينجر هيلفينجرRinger-Hilfi nger ٢٠١٢). ووجدت رينغر هيلفينجرRinger-Hilfinger أنه بعد فصل دراسي في الخارج، زاد وعي المتعلمين بالتناقض الموجود بين الصوتين /s / و /θ/ (وهي ظاهرة تسمى التمييز) (بالمقارنة مع اثنين من المتعلمين يدرسون في الداخل)، ولكن استخدام المتغير[θ] لم يزدد، ومن خلال تحليل البيانات التي استخلصت باستخدام اختبار متطابق وسؤال مفتوح حول استخدام اللغة، أظهرت رينجر هيلفينجرRinger-Hilfinger أن العديد من المتعلمين الذين يدرسون في الخارج كانوا مترددين في اعتماد هذا المقطع اللفظي بسبب تفضيلهم التحدث مثل أصدقائهم أو معارفهم الموسعة الذين كانوا من الناطقين باللغة الأم من أصناف أخرى للغة الإسبانية، وبالمثل، واجهت كنوزKnouse (٢٠١٢) الحد الأدنى من استخدام الصوت / θ/ بين المشاركين في دراستها في الخارج، وقام فقط عدد أقل من نصف المشاركين(سبعة من أصل ١٥) باستخدام الأصوات الأسنانية الاحتكاكية المهموسة voiceless interdental fricative مرة واحدة على الأقل في مهام التحدث التي أدارتها (قراءة قطعة وتقديم إجابات شفهية على سلسلة من الأسئلة) بعد قضاء وقتهم في الخارج، وخلافًا لدراسة رينجر هيلفينجرز Ringer-Hilfi nger (٢٠١٢)، فقد سعت كنوزKnouse (٢٠١٢) إلى تحديد العوامل اللغوية والاجتماعية التي تتنبأ باستخدام الصوت / θ/ من قبل المتعلمين، وفيما يتعلق بالعوامل اللغوية، وجدت أن الدارسين في الخارج كانوا أكثر عرضة لاستخدام الصوت/ θ/ عندما كان يعبر عن الحرف z. ومن حيث العوامل الاجتماعيةوجدت كنوز Knouse أن المتعلمين المبتدئين والمتوسطين (بالمقارنة مع المتعلمين ذوي المستوى المتقدم) والذين يدرسون الإسبانية تخصصًا أولًا أو ثانيًا يفضلون استخدام الأصوات الأسنانية الاحتكاكية المهموسةvoiceless interdental fricative، وكانت النتيجة بالنسبة إلى المتعلمين المبتدئين والمتوسطين هي عكس ما وجده جيسلين وجودمستاد Geeslin and Gudmestad تمامًا (أ ٢٠١١) وهو أن معدلات استخدام الصوت / θ/ زادت مع الكفاية ولم تلاحظ إلا في



المتكلمين ذوي المستوى المتقدم وذوي الخبرة بالدراسة في الخارج.

ويتضح من هذا الاستعراض أن هناك حاجة إلى مزيد من البحوث حول تأثير التعرض للهجة في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، وسوف تساعدنا دراسات إعادة التجارب على فرز النتائج غير المتناسقة inconsistent findings، وبالمثل، فإن الدراسات الخاصة باللغات الثانية الأخرى مع متعلمين من مجموعة متنوعة بخلفيات متنوعة عن اللغة الأولى سوف توفر طرقًا مهمة للتوسع.

الدراسة في الخارج واكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية

وعمومًا، فإن النتائج التي توصلت إليها الأبحاث التي أجريت حول تأثير تجربة الدراسة بالخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية تعكس بطريقة ما معرفتنا بتأثير الدراسة في الخارج على قدرات المتعلمين اللغوية، ونحن نرى فوائد الدراسة في الخارج علىالتمكن من قواعد اللغة مع الحاجة إلى مزيد من البحث على نحو كبير حول دور خصائص الفرد ووضع الدراسة في الخارج على تطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية للغة الثانية، وهناك حاجة إلى مزيد من البحوث في هذا المجال أيضًا فيما يتعلق باكتساب المفردات، وخاصة المفردات العامية، كما يتضح من عمل ديوايل وريجان Dewaele and Regan (٢٠٠١). وعلى الرغم من أن استخدام المفردات العامية والتعبير المعجمي من قبل المتعلمين الهولنديين والأيرلنديين للغة الفرنسية زاد بعد قضاء عام في الخارج، فإن وتيرة الاستخدام ظلت أقل بكثير من تلك التي لوحظت في المجموعة التجريبية الناطقة باللغة الأم، ومن المرجح أنه في حين نبدأ في تطوير ودراسة هذه المباحث سوف نتجه إلى أطر تسمح لنا بدراسة أعمق وأكثر تعقيدًا على هذه الروابط المهمة بين العوامل الاجتماعية والعوامل الفردية والتطور اللغوي.



قراءة إضافية

a) Allen, H. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. Foreign Language Annals, 43, 27–49.

b) Aveni, V. P. (2005). Study abroad and second language use: Constructing the self. Cambridge: Cambridge University Press.

c) Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. The Modern Language Journal , 91 (2), 189–212.

d) Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. The Modern Language Journal, 92 (s1), 1–124.

e) Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. Bristol, UK: Multilingual Matters.

f) Warga, M., & Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. Intercultural Pragmatics , 4(2), 221–251 .

الفهم والتطبيق

الفهم

١. في البحث المبكر عن الدراسة في الخارج، مثل دراسة ماجنان Magnan (١٩٨٦)، ما المقياس الذي استُخدم لاختبار التطور في الخارج؟

٢. ما السؤال الشامل الذي يقع في صميم الدراسات المتنوعة الخاصة بالتطوير في الخارج؟

٣. ما الدليل الذي توصلت إليه ريجانRegan (١٩٩٦) من أجل تطوير حذف ne

من قبل المتعلمين في الخارج تطويرًا مشابهًا لأصحاب اللغة الأم، وما الدليل الذي وجدته على فروق المتعلم بالمقارنة مع الناطقين باللغة الأم، ماذا وجدت ريجان (٢٠٠٤) فيما يتعلق بحذف ne للمتعلمين الذين دُرِسوا بعد سنة واحدة من عودتهم من الدراسة في الخارج؟

٤. ما الاختلافات التي ذكرتها ريجان وهوارد وليميRegan, Howard, and Lemée (٢٠٠٩) وفقًا لنوع المتحدث بالنسبة إلى الدارسين في الخارج المتعلمين الذين يعبرون عن nous و on بالفرنسية؟

٥. وفقًا لريجان وهوارد وليمي Regan, Howard, and Lemée(٢٠٠٩) ما العوامل اللغوية التي تفضل استخدام بناء صيغ المستقبل، وكيف اختلفت مجموعتا كانويت وسولونزSolonKanwit and (٢٠١٣) من المتعلمين في إسبانيا والمكسيك من حيث اختيار بناء صيغ المستقبل الصرفية morphological future بعد سبعة أسابيع في الخارج؟

٦. ما التطورات التي لاحظها جيسلين وجارسيا-أمايا وهاسلر وهنريكسن وكيلام Geeslin, García-Amaya, Hasler, Henriksen, and Killam (٢٠١٢) في الوقت٣ فيما يتعلق بدور العوامل اللغوية في اختيار ze، وما الفرق الذي كشفه سالجادو -روبلز did Salgado-Robles (٢٠١١) بين المتعلمين الذين درسوا في إشبيليةوأولئك الذين درسوا في فلادوليد, فيما يتعلق باستخدام le؟

٧. ما الذي وجده ماريوتسMarriott's(١٩٩٥) فيما يتعلق بأسلوب الخطاب الذي يفضل استخدام صيغ متأدبة بعد الدراسة في الخارج في اليابان؟

٨. وفقًا لما ذكره شاورSchauer (٢٠٠٤)، ما الذي استخدمه متعلمو اللغة الإنجليزية



الناطقون بالألمانية في وقت سابق: تخفيض مستوى الكلمات lexical downgraders أو تخفيض مستوى التراكيب syntactic downgraders؟

٩. في دراسة شيفلي وكوهين Shively and Cohen (٢٠٠٨)، ما الأدلة المقدمة على توجه المتعلم نحو استخدام صيغ الطلبات والاعتذارات الشبيهة بمتحدثي اللغة الأم؟

١٠. ما الإمكانية التي توضحها دراسة هنريكسن وجيسلين وويليس Henriksen, Geeslin, and Willis (٢٠١٠) للمتعلمين الذين درسوا في الخارج؟

١١. ما خصائص المتعلم التي ثبت أهميتها بالنسبة إلى تطوير اكتساب اللغة في الخارج؟

١٢. في دراسة شميتSchmidt(٢٠١١)، ما الذي كان مرتبطًا بفهم المتعلمين لطريقة نطق الحرف /s/، وما الاختلافات بين الوعي واستخدام [θ] التي ذكرها رينجر هيلفينجر (٢٠١٢)؟

التطبيق

١٣. قدم الفصل الحالي برامج للدراسة في الخارج تتضمن اختلافات عديدة. اذكر بعض الطرق التي تختلف بها البرامج، وبعد مراعاة هذه الاختلافات، قم بعمل قائمة من الصفات التي تعدها مثالية لبرامج الدراسة في الخارج، واذكر سبب تفضيلك لكل اختيار عن الاختيار البديل(الاختيارات البديلة) قمت بإجرائه، مستندًا على الأدبيات التي روجعت في هذا الفصل وعلى أي تجارب شخصية ذات صلة.

١٤. في أثناء دراستك في الخارج، هل كانت هناك متنوعات معينة أدركت أنها تظهر تنوعا إقليميًا، وما هذه التنوعات، هل قمت باعتماد هذا الشكل بمجرد علمك بأن الناطقين المحليين يستخدمونه بطريقة معينة، لم ولم لا؟ وما الأثر الذي أحدثه هذا (أو كان سيحدث)، وما الفوائد أو المخاطر التي كانت قائمة عند اعتماد هذا الشكل؟ (إذا لم تكن قد درست في الخارج، فقم بتطبيق المعلومات الواردة في هذا الفصل على الموقع الذي ترغب بالدراسة فيه).

١٥. "يبدو في الغالب أن متعلمي اللغة عادة ما يكونون أكثر رسمية من الناطقين بها"

أولًا، استخدم أدلة من الفصل الحالي لدعم هذا الادعاء، بعد ذلك، اربط الخبرات الخاصة بك بوصفك متعلمًا (أو تلك الخبرات الخاصة بشخص تعرفه) لتوضيح هذه النقطة.

١٦. "يبدو في الغالب أن متعلمي اللغة عادة ما يكونون أكثر رسمية من الناطقين بها": ربما لاحظت أيضًا أدلة تخالف الدليلفي الفصل الحالي. قدم أدلة من هذا الفصل لدحض هذا القول، ثم اربط الخبرات الخاصة بك بوصفك متعلمًا لتسليط مزيد من الضوء على هذه الفكرة.

١٧. فيما يتعلق باستخدام اللغة الإقليمية، ما نوع المعلومات التي لا تملكها ولعلها تكون مفيدة لك قبل أن تدرس في الخارج؟ تخيل أنك سوف تقوم بإعداد مجموعة من المتعلمين للعيش في هذا الموقع (أو موقع من اختيارك) ضع قائمة الحاجات اللغوية linguistic essentials التي تمكن هؤلاء المتعلمين من أن يصبحوا ملائمين لغويًا.

١٨. قم بتجميع ما تعلمته معًا من خلال القراءة عن ماريوت Marriott(١٩٩٣، ١٩٩٤، ١٩٩٥) وإشيدا Ishida (٢٠٠٩) و هاشيموتوHashimoto (١٩٩٣). ما الذي كنت ستفعله لإعداد مجموعة من المتعلمين على وشك المغادرة للدراسة في الخارج في اليابان بناء على هذه الدراسات؟

ملاحظات

١٩. لم يتكلم أربعة من المشاركين في دراسة كوهين وشيفيلي Cohen and Shively (٢٠٠٧) اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أولى، وشملت اللغات الأولى لهؤلاء المشاركين البوسنية والفرنسية ولغة سكان جبال الصين والروسية.

٢٠. F0 يشير إلى التردد الأساسfundamental frequency، وهو مقياس كمي



لقياس'' طبقة الصوت.pitch. و حركات حدود مكان نطق الكلام Boundary movements تتغير في ألحان ترنيمية في أول العبارة in intonational melodies at the edge of a phrase. ويحدث قياس F0 التردد الأساس في مواقع مختلفة، مثل بداية العبارة ونهايتها، وهو مقياس يخبرنا بالتغييرات في التردد على مستوى العبارة، وتشير هذه التغييرات إلى الاختلافات في أنواع الكلام (مثل الاستجواب interrogative والإعلان declarative ،وما إلى ذلك) (هنريكسنHenriksen، ٢٠١٣، ص ١٦٨).

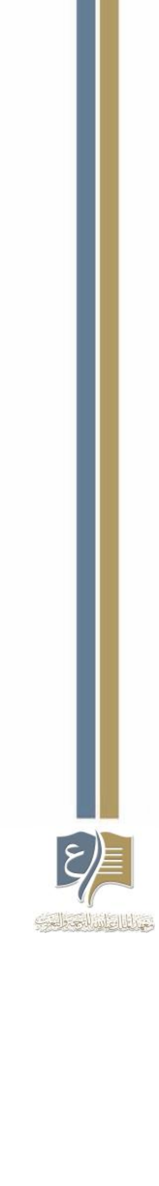
٢١. ذكرت شميدت Schmidt (٢٠٠٩) فقط نتائج لمهام فهم الكلمة ومهام فهم العبارة في هذه الدراسة.



القسم الثالث

تأثيرات البحوث التي تتناول اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية في اللغات الثانية





الفصل التاسع

الأعراف والأهداف



وبما أنه أصبح لدينا الآن فهم أوضح للعوامل الاجتماعية التي لها دور في اكتساب اللغة الثانية، وكيف يمكن أن تؤثر في تعلم اللغة واستخدامها، فإننا سوف نتحول باهتمامنا إلى الآثار المترتبة على نتائج الأبحاث التي تتناول التنوع اللغوي من أجل تعليم اللغة الثانية،وأحد الآثار الأكثر مباشرة هو الوعي بالتنوع اللغوي الذي يجعلنا نهتم بدرجة أكبر بكيفية تعريف "الهدف" في الفصل الدراسي الخاص بتعليم اللغة الثانية، ولربما كان من الممكن أن نسأل على نحو أوسع عن الهدف الملائم لمتعلمي اللغة الثانية، وهكذا، فإننا نبدأ هنا بمناقشة ما يمكن أن يشكّل عرفًا معقولًا (أو مجموعة من الأعراف المعقولة) لتعليم الفصول الدراسية، وكيف يمكن تحديد ذلك، وسنرى أنه بالنسبة إلى بعض اللغات الثانية، مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية، فإن هناك عددا كبيرا من الأعمال التيتتناول بالتحليل الأعراف الملائمة للتعليم، في حين أنه بالنسبة إلى اللغات الثانية الأخرى فقد تجوهلت المسألة إلى حد كبير، وكما قد يتوقع القارئ الآن، فإن معرفة التنوع اللغوي الاجتماعية تشير إلى أن الطريقة التي نحدد بها الأعراف يجب أن ترتبط ارتباطًا مباشرًا بسياق تعلم اللغة المحدد الذي يحدث فيه التعليم.

إن عملية تحديد الهدف المناسب لمتعلمي اللغة الثانية من خلال استكشاف الأعراف والمعايير تقودنا إلى إعادة النظر في بعض الطرق التي يمكن أن يؤثر من خلالها ذلك في الفصول الدراسية اللغوية، فعلى سبيل المثال، يمكن الآن أن يُنظر إلى تعليم القواعد النحوية الصريحة من خلال رؤية مختلفة، تأخذ التنوع اللغوي بعين الاعتبار، وبالمثل، فقد يحدث تحسين تعليم متحدثي اللغة العرقية بمعنى أننا قد نجعل الأمثلة على اللغة في الفصول الدراسية أكثر ارتباطًا بخبرات التعلم الخاصة بلغتهم الخاصة وأهدافهم المهنية والشخصية، وفي نهاية المطاف، فإن الهدف هو رفع وعي معلمي اللغة بحيث تصبح عملية اختيار المواد التربوية وتصميم أنشطة الفصول الدراسية أكثر ارتباطًا مع تطور قدرة علم اللغويات الاجتماعية تطورًا كبيرًا أكثر ارتباطا بتطور الكفاية اللغويةالاجتماعية مما قد يكون عليه الحال لو لميزد وعيهم بذلك،وباختصار، فإن الهدف من الفصل الحالي والفصل الذي يليه هو الربط بين الأبحاث المعنية باكتساب اللغة الثانية

وتعلمها، التيتناولناها في الفصول السابقة وبين القضايا العملية التي يواجهها معلمو اللغة مواجهة يومية.

"المعايير" و"الأعراف" و"الأهداف"

إن عبارات مثل "اللغة المعيارية" أو على وجه الخصوص "اللغة الإنجليزية المعيارية" و"اللغة الإسبانية المعيارية" وما شابه ذلك، تكثر في الكلام المعاصر، وغالبًا ما تُستخدم هذه العبارات للإشارة إلى ما يجب أن يُتحدث به وما يجب علينا أن نُعلِّمه أو بتعبير أكثر بساطة، ما هي اللغة المقبولة، ومع ذلك، فإن تعريف مصطلح "المعيار في الواقع معقد للغاية، وإذا اتفقنا على أن اللغة المعيارية هي ما يجب أن يُتحدث به في السياقات الرسمية والتربوية، فإننا نظل نواجه أسئلة مثل من قد يقرر هذا وكيف نعرف عندما نرى أمثلة لهذا المعيار، وقد تكون الإجابات عن هذه الأسئلة مرتبطة بالحدود الجغرافية السياسية أو الفروق الاجتماعية أو الفروق العرقية أو الخصائص الفردية الأخرى.

ويدل أحد أكثر التعاريف الأساس للغة المعيارية (Standard) على أنها أي متنوع لغوي مر بعملية معايرة standardization وتقنين(انظر أيضًا الفصل الثاني لمزيد من المعلومات حول اللغات والتنوعات) وبعبارة أخرى، فقد عُرِّفت اللغة المعيارية standard language على أنها شكل وينبغي من خلالها القيام بجميع أنواع الأعمال(الحكومية والتجارية والتعليمية والدينية والإخبارية وما إلى ذلك)، وهذا الشكل قُنن أو وصف في صيغة مكتوبة في القواميس و/ أو في قواعد تلك اللغة،وبعبارة أسهل نقول إن اللغة المعيارية ترى في الوثائق الحكومية المكتوبة والوثائق التجارية والمراسلات الرسمية بين الأشخاص المهمين أو أصحاب النفوذ أو الوجاهة، وهلم جرًا، وهذا يعني أيضًا في كثير من الأحيان أن اللغة المعيارية تصبح محددة الاستخدام في المجالات الرسمية، مثل المدارس،



وتعد"صحيحة" أو "ملائمة" (على سبيل المثال: جولدشتاين Goldstein ١٩٨٧ ولاما وستوكويلLlamas & Stockwell, 2002 ٢٠٠٢). وعلى الرغم من ذلك، ونظرا لما نعرفه عن التنوع اللغوي، فمن المرجح أن يكون لدينا العديد من الأسئلة. على سبيل المثال، ما هي الحكومة التي تحدد المعيار،وهل يمكن أن يكون للغة واحدة عدة أشكال معيارية؟ ولماذا يستخدم بعض الناس الذين لهم وجاهة المعيارفي حين أن البعض الآخر لا يستخدمونه. ومن الواضح أن المعرفة الاجتماعية اللغوية التي طورناها خلال الفصول التسعة الأخيرة تسمح لنا باستكشاف هذا التعريف بمزيد من التعمق.

وهناك العديد من القضايا المرتبطة بتعريف اللغة المعيارية، ومناقشة هذه القضايا قد حوت مجلدات عبر قرون من الدراسة (هدسونHudson ١٩٩٦ وترودجيل Trudgill ١٩٩٢ واردغ Wardhaugh ٢٠١٠) وعلى سبيل المثال، قد نسأل ما إذا كان يجب تعريف المعيار بوصفه خيارًا ثنائيًّا حيث تكون اللغة إما معيارية أو غير معيارية، أو ما إذا كان هناك خيار واحد أو أكثر بين الاثنين (انظر فيلا Villa[١٩٩٦] للمناقشة) أو قد يجب علينا أن ننظر في كيفية الدور الذي تلعبه المراكز الحضرية في تعريف اللغة المعيارية، وكيف يمكن ربط ذلك بالهجرة داخل المدن وخارجها والتواصل بين المراكز الحضرية عبر الخطوط الجيوسياسية، وقد يكون علينا أيضًا أن ننظر في كيفية إمكانية تفاعل هذا التنوع اللغوي الحضري/ الريفي مع العوامل الاجتماعية الأخرى ذات الصلة (انظر هيدالغو Hidalgo [١٩٩٠] للمناقشة). وقد نتساءل عما إذا كان لكل مركز حضري معياره الخاص (على سبيل المثال، اللغة الإسبانية المعيارية في كوزكوCuzco، واللغة الإنجليزية المعيارية في نيويورك، وما إلى ذلك) أو ما إذا كان هناك معيار وطني واحد وشامل للغة معينة (انظر أوجرAuger [٢٠٠٢أ] لمناقشة جديرة بالاهتمام للفرنسية الكبكية وكذلك ليبسكي Lipski [١٩٨٣] لمقارنة اللهجات المتداخلة للبث الإذاعي باللغة الإسبانية المستخدمةفي أمريكا اللاتينية).وتثير فكرة استكشاف اللغة المعيارية أيضًا قضايا غير تزامنية (تاريخية) diachrony ووصفية synchrony (النظر في اللغة هنا والآن). على سبيل المثال، هل يمكن تغيير المعيار بمرور الزمن، وقد نتساءل

في حالة بعض اللغات، مثل اللغة الإنجليزية، عما إذا كان المعيار يتطلب ناطقين بتلك اللغة، أو ربما، عن نوع الناطق باللغة الأم، وتنشأ الأسئلة من هذا القبيل من دراسة الانتشار العالمي للغة الإنجليزية في المواقع التي تكون فيها اللغة الإنجليزية، وكذلك أي لغة واحدة أخرى على الأقل مدعومة سياسيًا وعندما تكون لغة ما مثل اللغة الإنجليزية يحدث تعلمها من قبل الأطفال، ولكن في الوقت نفسه، لن تكون أبدًا هي اللغة الأولى لهؤلاء المتكلمين (بولتونBolton ٢٠٠٦ وبولتون وكاتشروBolton & Kachru ٢٠٠٦ وكريستال Crystal ٢٠٠٣ وكاتشرو Kachru ١٩٩١،١٩٨٦،١٩٨٥،١٩٨٢ وثومبو Thumboo ٢٠٠١). والواضح هو أن تعريف مصطلح المعيار قد نوقش على نطاق واسع، ولا يزال مثيرًا للجدل.وتحديدا بسبب هذه الصعوبات التي تكتنف مصطلح "معياري" فإن قليلا من اللغويين هم الذين يستخدمون هذاالمصطلح في أعمالهم، وبدلًا من ذلك، يهتم علماء اللغة بالأعراف، وهو مصطلح يُستخدم لوصف الصيغ الأكثر شيوعًا التي تستخدمها مجموعة معينة بلغة مكتوبة أو منطوقة، وخلاف الأعراف المعيارية (prescriptive norms) (أي ما يجب أن يحدث)، فإن الصيغ التي يهتم بها علماء اللغة هي الأعراف الوصفية(Descriptive norms)، وهذا يعني أنهاتشير إلى كيفية حدوث الأمور في الواقع، وليس ما يجب أن يحدث إنتاجه، وبعبارة أخرى، فإن سعي اللغويين يكمن في وصف اللغة، وليس لتقييمها من حيث جودتها، وتُعرف الطريقة التي تتحدث بها مجموعة معينة (أو تكتبها) أيضًا بأنها لهجة اجتماعيةSociolist ، مقابل اللهجة الخاصة (Idiolect)،تلك التي تشير إلى خطاب فرد واحد، ويتمثل الفرق الرئيس بين الأعراف اللغوية والمعايير اللغوية في أن الأعراف ترتبط بالسياق وتشير إلى أنماط لغوية لمجموعة معينة في سياق معين، ويمكننا أن نستنتج بسرعة أن بعض السياقات



تتطلب لغة رسمية أكثر من غيرها، وحتى أن بعض اللهجات الاجتماعية سوف يحدث نبذها اجتماعيًا، في حين أن البعض الآخر سوف يتوافق مع درجة معينة من الاحترام، وكما ذكر في الفصول السابقة، فإن إحدى المهام الرئيسة للغويات الاجتماعية هي، في الواقع، استكشاف العلاقات بين المواقف والصيغ اللغوية language forms وبعبارة أخرى، يسعى علماء اللغويات الاجتماعية إلى فهم ما إذا كان هناك شكل معين يتوافق مع درجة الاحترام أو الرفض الاجتماعي فضلًا عن الخصائص السياقية contextual features التي ترتبط باستخدام ذلك الشكل، وباختصار، فإن علماء اللغة يسعون لوصف اللغة كما تحدث، وعلماء اللغويات الاجتماعية يسعون إلى فهم العلاقة بين اللغة وعوامل أخرى مثل المواقف أو الخصائص الاجتماعية، ويتضمن الشكل ٩-١ قائمة من الأسئلة التي توضح كيف يمكننا استكشاف الدرجة التي تتوافق بها مجموعة معينة من أنواع التنوع اللغوي مع درجة الاحترام أو رفض المجتمع.

الشكل ٩-١: قائمة تستند إلى بيل (١٩٧٦) لدراسة درجة المكانة.
• هل حدث تعيير اللهجة وتقعيدها مؤسسيًا؟
• هل هناك متحدثون أحياء بهذا المتغيراللغوي؟
• هل لدى المتحدثين شعور بالتاريخ الطويل لمتغيرهم اللغوي؟
• هل يعتقد المتحدثون أن متنوعهم اللغوي "مستقل"؟
• هل يستخدم المتحدثون هذا المتغيراللغوي في جميع الوظائف الاجتماعية، هل قللت سياقات الاستخدام أو نطاق الاستخدام؟
• هل يعتقد المتحدثون تنوعهم "نقي" أو "خليط" من صيغ أخرى؟
• هل توجد قواعد غير رسمية للاختلاف حتى في حالة عدم وجود كتاب مقنن لقواعد اللغة، وهل هناك شعور بالشكل "الجيد" و"السيئ"؟

ويتضح جليًا من خلال دراسة قائمة الأسئلة الواردة في الشكل ٩-١ أن العديد من العوامل المختلفة مشتركة في تحديد متغير درجة الاحترام، ويشير جاليندو Galindo (١٩٩٥) في مناقشة مثيرة للاهتمام للغة شيكانو Chicano الإسبانية (والإنجليزية)، إلى أهمية دراسة اتجاهات المواقف اللغوية للمتحدثين تجاه التنوع اللغوي الخاصبهم في اللغة

وتجاه التنوع اللغوي الأخر للغة نفسها، وبالإضافة إلى ذلك، ففي المجتمعات ثنائية اللغة، تتفاعل المواقف اللغوية تجاه اللغة المهيمنة (أو لغة الأقلية) مع عملية تعريف المعيار في الخطاب الخاص بمجتمع معين، وتتأثر هذه المواقف اللغوية بدورها بعوامل مثل النوع والعرق والطبقة الاجتماعية، وعلى سبيل المثال فقد أشار المتحدثون في دراسة جاليندو Galindo إلى أن هناك بعض من التنوعاللغوي غير مناسبة للفتيات، وفي الواقع، فإن جميع المتنوعات الاجتماعية اللغوية التي درست في الفصول السابقة ترتبط ارتباطًا معقدًا بتنوع اللغة التي نختارها للتحدث والأعراف اللغوية للخطاب الخاص بمجتمع معين، وعلى وجه الخصوص، فإن جاليندو Galindo يشير إلى أن هناك مواقف داخل العرق الواحد intraethnic attitudes مواقف بين أعراق مختلفة interethnic attitudes ، ويجب علينا أن ننظر في هذين الأمرين من أجل فهم أعراف أي مجتمع معين، وبالنسبة إلى غايات أي معلم لغة، فإن ما يهم أكثر هو أننا نفهم أن أعراف أي لهجة اجتماعية معينة ليست إلزامية وإنما تعكس مواقفنا تجاه تلك المجموعة نتيجة لعوامل اجتماعية عديدة.

وقبل أن ننتقل إلى أعراف الفصل الدراسي لتعليم اللغة، فمن المناسب أن ننظر بإيجاز في سبب اختيار أي مجموعة أو فرد للتحدث بأي طريقة أخرى غير اتباع الأعراف الخاصة بالطبقة ذات المكانة، وبعبارة أخرى، لماذا لا يسعى الجميع دائمًا إلى استخدام اللهجة ذات المكانة ولكن الإجابة عن هذا السؤال تكمن في هوية المتكلمين أنفسهم، ونحن لا نريد جميعًا أن نبدو مثل أساتذة الجامعات (حتى هؤلاء الذين ينتمون إلينا وهم أساتذة في الجامعات لا يريدون أن يظهروا بهذه الطريقة في كل وقت!). ويرجع ذلك في الواقع إلى أن ليس كل متكلم يريد أن يشارك هذه الهوية، مثل هؤلاء الذين ينتمون



إلينا ولا يكون لهم في العادة هوية واحدة، ولكن بدلًا من ذلك، فنحن نتكلم وفقًا للسياق الذي نجد أنفسنا فيه، وبعبارة أخرى، فإن اللغة تسمح لنا بالتعبير عن هويتنا والرد على سياق خطاب معين، وهذا سيكون مستحيلًا إذا كنا فقط نستخدم المتنوعات ذات المكانة العاليةفي كل وقت، فاللغة تسمح لنا أيضًا بالتواصل مع الآخرين الذين يشاركون خصائص معينة، وقد طرحنا في بداية هذا القسم سؤالًا حول سبب عدم اختيار بعض الأشخاص ذوي المؤهلات العالية والمؤثرين لاستخدام اللغة المعيارية وفي هذه الحالة، فإن العديد من السياسيين الحاليين يتبادرون إلى الذهن، ومن المرجح أن هؤلاء الأفراد قد اختاروا الصيغ اللغوية الخاصة بمجتمع الناخبين الذين يأملون في التعرف عليهم، على الرغم من وجود خلفية فردية مختلفة، كما أننا لم نستخدم مصطلح الولاء اللغوي (Language loyalty) (تفضيل التحدث بلغة معينة)في أي من هذه الحالات، للإشارة إلى استعداد المتكلم لتقديم أي هوية لا ترتبط مع المتغير اللغوي الخاص بدرجة الاحترام. وهذا الولاء يفسر سبب الاستخدام والحفاظ على اختلافات غير مرتبطة بالنوع ذي المكانة حتى في مواجهة الضغط المؤسسي للتوافق مع الأعراف الخاصة بالمتغيرذي المكانة. ومن المهم ونحن نستكشف تطبيق هذه المصطلحات على اللغة المستخدمة في الفصل الدراسي أن نأخذ في الاعتبار دور التنوع اللغوي غير ذات المكانة في التعبير عن بعض الهويات الاجتماعية والعرقية والفردية.

والآن، بعد أن ناقشنا الفروق بين اللغة المعيارية والأعراف الخاصة بخطاب مجتمع كلامي معين، نتحول بانتباهنا إلى مسألة ما هو بالضبط هدف متعلمي اللغة الثانية، وقد عُرِّف مصطلح الهدف في الفصل الأول على أنه اللغة الثانية التي يحدث اكتسابها بواسطة متعلم اللغة الثانية، ونرى الآن أنه يجب توضيح هذا التعريف ليشمل فهم التنوع اللغوي المتعدد في كل لغة موجودة، ويشير مكجروارتي McGroarty (١٩٩٦) إلى أن هناك اختلافًا معينًا بين الطريقة التي ينظر بها علماء اللغة إلى الأعراف،بوصفها الصيغ الأكثر استخدامًا، والطريقة التي ينظر إليها الجمهور العام، على أنها لغة مقننة في القواعد اللغوية والقواميس، وفي الواقع، فإن هذا التنوع يعني أن اللغويين غالبًا ما يوجهون انتباههم إلى

اللهجات الخاصة أو إلى اللغة المستخدمة لغرض معين أو في سياق معين، في حين أن عامة الناس لديها مصالح خاصة تؤخذ بعين الاعتبار عند التفكير في تعلم اللغة، وعلى وجه الخصوص، فالمفترض هو أن المدارس تقوم بوظيفة تدريس اللغة المكتوبة، ومن ثم، يجب أن يكون المعلمون مدافعين عن الصيغ اللغوية الوصفية linguistic norms prescriptive، وبالمثل، فإن هيدالجو Hidalgo (١٩٨٧) يستكشف هذه الفكرة ويلاحظ أنه نظرًا لأن اللغة المعيارية هي المثالية، فإن هدف التعليم (في نظر عامة الناس) هو القضاء على التنوع اللغوي، وقد توسع ترينTrain(٢٠٠٢) في هذه الفكرة، وأشار إلى أن المعايير يحدث تعريفها بالفعل من خلال اختلافها الذي يتعارض مع المتنوعات اللغوية، ولكن هذه المعيارية اللغوية تتطلب في الواقع إضفاء الطابع المؤسسي على مجموعة من المعتقدات حول التنوع اللغوي، ومن الواضح أن مسألة أي تنوع لغوي نعلم أكثر تعقيدًا من المناقشات القديمة حول إن كانت اللغة الإنجليزية الأمريكية أولى بالتعليم أو الإنجليزية البريطانية، على سبيل المثال، وبدلًا من ذلك، فإن المناقشة حول ما يجب أن تكون عليه أعراف التعليم يجب أن تأخذ في الاعتبار المعايير الوطنية والسمات المحلية المقبولة من جميع مستويات قواعد اللغة، جنبًا إلى جنب مع تاريخهم وصلاتهم بالجغرافيا والسياسة والاقتصاد.

وتبين البحوث حول التنوع الاجتماعي اللغوي أن متعلمي اللغة سيواجهون بالضرورة مجموعة من التنوعاللغوي،ومن ثم، فإن وجهة النظر التي تنظر إلى الهدف على أنه أحادي ليست ملائمة، والأكثر من ذلك، فحتى "التنوع اللغوي" الواحد في اللغة يحتوي على صيغ تختلف مع بعضها البعض للمتكلم الواحد، وهذا يجعل تحديد هدف التعليم معقدًا على نحو خاص، وغالبًا ما يشار إلى الأعراف التدريسية على أنها أعراف



تعليمية (Pedagogical norms) ، وقد كُتبت مجلدات كاملة لمناقشة عملية اختيار هدف الفصل الدراسي (على سبيل المثال، بليثBlyth، ٢٠٠٢ جاس وباردوفي – هارليغ وماجنان ووالزGass, Bardovi-Harlig, Magnan, & W alz, ٢٠٠٢). وقد استكشف ألبرت فالدمانAlbert Valdman (٢٠٠٢) فكرة العرف التعليمي كحل لمعالجة التنوع اللغوي في الوضع التعليمي، ويشير باردوفي – هارليغ وجاس-Bardovi Harlig and Gass (٢٠٠٢) ببراعة في مقدمتهما لكتاب تكريمًا له، إلى أن الأعراف التعليمية تنطوي على دراسة أعراف norms للاستخدام الفعلي للغة، وأن تطبيق هذه الأعراف لأغراض تربوية ينطوي على آثار واسعة النطاق من تصميم مواد الكتب المدرسية إلى جانب خلق أنشطة الفصول الدراسية اليومية، وتتبع ماجنان ووالز Magnan and Walz (٢٠٠٢) تطور العرف التعليمي منذ زمن التحليل التقابلي(انظر الفصل الأول للاطلاع على موجز بسيط)، التي استندت فيها أعراف وتسلسل التدريس norms and sequences of instruction على نحو حصري تقريبًا على المقارنة بين اللغتين الأولى والثانية، وحتى الوقت الحاضر، وقد أدى الاهتمام في السبعينيات من القرن الماضي بالتنوع اللغوي إلى جعل المعلمين يدركون أن اللغة المعيارية تتميز بمكانة عالية لأسباب سياسية واقتصادية واجتماعية، بدلًا من التفوق اللغوي من أي نوع (باردوفي هارليغ وجاسBardovi-Harlig & Gass, 2002، ٢٠٠٢) وأدت التطورات اللاحقة إلى اعتماد نماذج متعددة الأعراف multi-norm models وإدراك أن الأعراف تمثل مجموعات مختلفة في ظروف اجتماعية مختلفة (ماغنان ووالز Magnan & Walz ٢٠٠٢). وقد حدد فالدمان Valdman (٢٠٠٢) في واحد من أحدث إصداراته عن المعلومات التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تعريف العرف التعليمي– ثلاثة عوامل يجب أن تستخدم لتعريف العرف على نحو تقريبي للغة الهدف: العامل اللغوي والاجتماعي النفسي وعامل اكتساب اللغة، (ص٦١). وهكذا، فإننا نرى أن قواعد اللغة وميدان استخدام اللغويات الاجتماعية يحدث دمجها من خلال تفسير مجموعة من المواقفالتواصلية الأصيلة authentic communicative situations

والنصوص مما يعكس الاستخدام الوظيفي للغة، وهذا يتناقض مع الطرق التي تقدم الخطاب المخطط للمتحدثين المثقفين الناطقين باللغة الأم planned discourse of educated native speakers على أنه هدف متعلمي اللغة، وفي الواقع، فإن فالدمان Valdman قد لاحظ أن هذا غير مناسب خاصة للمتعلمين المبتدئين والمتوسطين، والعامل الثالث الذي يتناوله فالدمان Valdman هو العامل الخاص باكتساب اللغة، وللقيام بذلك، قام بمعالجة أشكال الأوامر الخاصة بالتعليم واختيار أشكال للتعليم في أثناء تفسيره لسياق التعليم الموجه، ويلاحظ فالدمان Valdman أن بعض الصيغ يحدث اكتسابها بسهولة أكبر من غيرها، ويجب أن يكون الهدف من تعليم اللغة هو تعليم تلك الصيغ التي ليست مهمة وظيفيًا فقط، ولا تعد انعكاسًا لاستخدام اللغة الفعلي فحسب، ولكنها أيضًا تلك الصيغ التي يمكن استخدامها بسهولة من قبل المتعلمين الذين يكونون في مستوى معين من الكفاية، وقد استخدم تكوين الأسئلة باللغة الفرنسية لتوضيح هذه الأفكار، مشيرًا إلى أن الأبحاث الاجتماعية اللغوية تكشف أنه في حين أن صيغ الأسئلة التي تقع أداة السؤال فيها في مقدمة الجملة والأسئلة التي تقع أداة السؤال فيها في موضعها الأصلي in-situ question forms هي الأكثر شيوعًا بين متحدثي الطبقة الوسطى، فإن العكس لا يستخدم أبدًا في محادثات محايدة (بانستدت Behnstedt ١٩٧٣ وكوفينيCoveney ١٩٩٦) غير أنه باستخدام البيانات المكتسبة يشرح أنه على الرغم من أن العكس معقد جدًا بالنسبة إلى المتعلمين عند إنتاجه، نظرًا لعدد الاستثناءات الخاصة بتكوينه، فإن الأسئلة التي تقع أداة السؤال فيها في مقدمة الجملة تعدعلى نحو عام أكثر مباشرة بالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، ومن ثم، تلتقي اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة إلى تحديد أن الأسئلة التي تقع أداة



السؤال فيها في مقدمة الجملة تعد نقطة انطلاق مناسبة لتعليم اللغة الثانية.ويوصي بأن تعلم تكوين السؤال باستخدام est-ce que يجب أن يتبع طريقة تكوين السؤال الذي تقع أداة السؤال فيه في أول الجملة، وأن يدرس القلب inversion بوصفه سمة من سمات الكتابة في مراحل لاحقة من التطوير، ويرد في الجدول ٩-١ موجز لهذا التحليل المتعلق بتكوين السؤال والعرف التعليمي، ومن المهم أيضًا أن نلاحظ أن هناك وسائل عدة أخرى لتكوين السؤال موجودة، ولكن يحدث اختيار هذه الخيارات للوظائف التي يحققونها، وسهولة قابليتها للتنفيذ، وقدرتها على مساعدة المتعلمين في تطوير الكفاية الوظيفية functional competence.

ومن الجوانب المهمة في الحديث عن الأعراف التعليمية هي المعرفة فوق اللغويةالتي تجلبها إلى الفصول الدراسية (بالإضافة إلى اكتساب الصيغ اللغوية نفسها) وقد تناول فالدمان Valdman هذا تحديدًا في صياغته عام ٢٠٠٢ للعرف التعليمي، ولكن الوعي بأعراف الاستخدام كان متأصلًا في العلاجات السابقة أيضًا، فالأعمال الكلاسيكية مثل تلك التي قام بها كيلرKeller (١٩٨٢) تذكر القارئ بأن الهدف من التعليم (ثنائي اللغة) يجب أن يكون حملة رفع الوعي الذي من خلاله يدرك المتعلمون أن جميع المتكلمين متمكنون من اللهجات المتداولة، وأن هذه اللهجات المتداولة ليست مقبولة فقط بل هي، في الواقع، ضرورية في حالات معينة، والأكثر من ذلك، أنه يجب على المتعلمين أن يدركوا أنه لا توجد لهجة متداولة واحدة vernacular متفوقة على الأخرى، ويشير ترين Train (٢٠٠٢) إلى أن الهدف من تعليم اللغة الثانية يجب أن يكون الوعي الكبير الذي يسمح للمتعلمين بأن يروا التنوع اللغوي متأصل في جميع اللغات، ويستكشف الصلة بين مواقف اللغة والمعتقدات وبناء الهويات الفردية من خلال اللغة، كما أن مناقشة الأعراف التربوية هي أيضًا ذات صلة بأعراف تدريس متحدثي اللغة العرقيةالإسبانية (في الفصول الدراسية في الولايات المتحدة) فعلى سبيل المثال، لاحظ العلماء منذ أكثر من ثلاثين عامًا أن المتعلمين يجب أن يكونوا على بينة بالعديد من الوظائف الاجتماعية للغة، والحصول على القدرة للقيام بهذه الوظائف من خلال

الاستفادة من التنوع اللغوي المتعدد في اللغة وإمكانية الابتعاد عن الطريقة التي تضع القواعد اللغوية (أو أحياناً الطريقة العنصرية) من خلال التدريب الاجتماعي اللغوي، بما في ذلك التقييم النقدي للأعراف critical evaluation of norms التي وضعتها الفئات الاجتماعية المهيمنة (مثل غاردا-مويا García-Moya ١٩٨١ وسانشيز Sánchez ١٩٨١ وفالديس Valdés، ١٩٩٥) ولا تزال هذه الأفكار ذات صلة حتى يومنا الحالي، وكما لاحظ فالدمان ,Valdman (١٩٨٨) فإن مجموعة الأعراف التي نختارها للفصل الدراسي يجب أن تكون من مهام كفاية اللغة الثانية، فضلًا عن التطور اللغوي العام للمتعلمين، وسيحدث استكشاف هذه المواضيع في النصف الثاني من هذا الفصل حين ندرس الآثار المترتبة على الأعراف التعليمية لتعليم الفصول الدراسية.

الجدول ٩-١: طريقة تكوين السؤال باللغة الفرنسية والعرف التعليمي				
نوع السؤال	**المثال**	**الأنماط اللغوية الاجتماعية**	**الأنماط المكتسبة**	**التوصية الخاصة بالتعليم**
أداة السؤال في أول الجملة Fronting	Où tu vas?	متكررة على نحو أكبر ولكنها غير مستحسنة اجتماعيًا ولا تتشارك جميع الوظائف مع السؤال الذي تكون أداته في	يمكن تعلمها بسهولة (فالدمان ١٩٧٥ و١٩٧٦) وتبدو كمتغير يسهل التعامل معه.	التعليم المبكر من أجل الإنتاج الشفهي (والفهم)



التوصية الخاصة بالتعليم	الأنماط المكتسبة	الأنماط اللغوية الاجتماعية	المثال	نوع السؤال
		وضعها الطبيعي.		
يحدث تضمينها في المدخلات حتى تتطور قدرات الاستقبال من أجل الإنتاج الشفهي.	من المرجح أن يمكن تعلمها بسهولة إذ إنها أقل تعقيدًا من ناحية بناء الجملة.	متكررة على نحو أكبر ولكنها غير مستحسنة اجتماعيًا ولا تتشارك جميع الوظائف مع السؤال الذي تكون أداته في أول الجملة.	Tu vas où?	السؤال الذي تكون فيه أداته في وضعها الطبيعي In situ

تابع الشكل ٩-١: طريقة تكوين السؤال باللغة الفرنسية والعرف التعليمي

التوصية الخاصة بالتعليم	الأنماط المكتسبة	الأنماط اللغوية الاجتماعية	المثال	نوع السؤال
يحدث تضمينها من أجل التعليم في مرحلة لاحقة من أجل الإنتاج الشفهي (ولاحقًا من أجل الفهم والإنتاج الكتابي).	من المرجح أن يحدث تعلمها واستخدامها بسهولة (بناء على التحليل التبايني).	يتعرض لتغيير واسع النطاق لأنه أكثر حيادية من الانعكاس. مرفوض اجتماعيًا بدرجة أقل من الأسئلة التي تكون فيها أداة السؤال في أول الجملة أو في وضعها الطبيعي.	Où est-ce que tu vas?	Est-ce que
يحدث تضمينها فقط للنماذج الكتابية في مرحلة لاحقة على تعليم الأسئلة التي تكون فيها	تخضع لتقييدات نحويةعدة، وتُكتسب في مرحلة متأخرة.	نادرة الاستخدام في الكلام باللغة الفرنسية (وبخاصة في التفاعلات غير الرسمية).	Où vas-tu?	الانعكاس Inversion

				أداة السؤال في أول الجملة.

كيف ترتبط الأعراف بالتنوع اللغوي ؟

في الفصول العديدة الأولى من هذا الكتاب قمنا بدراسة الحقائق الأساس للتنوعات اللغوية وخاصة تلك الطرق التي يكون فيها التنوع اللغوي مهمًا بالنسبة إلى اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، وبالعودة إلى التعريف الذي اقترحه كانالي وسوين Canale and Swain (١٩٨٠) (انظر الفصل الأول للاطلاع على التفاصيل) سوف نتذكر أن هذه المقدرة تشير إلى القدرة على مراعاة سياق التفاعل من أجل التفسير أو الإنتاج الصحيح للرسائل الاجتماعية التي ترافق الشكل اللغوي، وهذا يعني بكل بساطة، أننا نأمل أن طلابنا الذين يتعلمون اللغة الثانية سوف يطورون الأدوات للاستجابة على نحو مناسب للمواقف الاجتماعية (التفاعلية) التي يجدون أنفسهم فيها.وبهذا المعنى، فإننا نسعى إلى مساعدة المتعلمين في اكتساب قواعد اللغة الثانية التي تتضمن التنوعاللغوي.
وهذا قد يتعارض نوعًا ما مع جزء من الأبحاث التي ذُكرت في القسم السابق، تلك الأبحاث التي اعتبرت "المعايير" أو حتى "الأعراف" فيها على أنها ثابتة بالنسبة لخطاب أي مجتمع معين، فعلى سبيل المثال، فإن اختيار أي معيار لغوي قد يُنظر إليه على أنه "الاختيار الصحيح للمتنوع" أكثر من كونه اختيارًا صحيحًا لمتنوع في أحوال معينة، وفي بعض الحالات، حدث تقليل ذلك ليقتصر على الاعتبارات الجيوغرافية فقط مع التجاهل التام للخصائص الاجتماعية. وبالمثل، فحتى لو أُعتبر العرف على أنه يشير إلى الصيغة الأكثر استخدامًا بواسطة خطاب أي مجتمع لغوي معين، فلربما نخطئ في أننا نحتاج ببساطة إلى معرفة "الشكل الأكثر تكرارًا" ومن ثم نستخدم ذلك على أنه نموذجنا



التعليمي، ومع ذلك، فإن ما يكون مهمًا لأخذه في الحسبان هو أن العرف نفسه يتضمن تراكيب متنوعة، فإذا كانت هناك بعض الصيغ اللغوية يحدث استخدامها كثيرًا، فهذا يتضمن أن الصيغ الأخرى يحدث استخدامها أيضًا، وإذا رجعنا إلى فكرة الكفاية اللغوية، فيمكننا أن ندرك بسهولة أن هدفنا لاكتساب اللغة يجب أن يكون هدفًا متنوعًا. ومن غير ذلك، فإن متعلمي اللغة الثانية لا يكون لديهم المقدرة على إظهار التنوعاللغوي على نحو محكم كما يظهره من يتحدثون اللغة الأم في الاستجابة إلى المواقف المختلفة.

وهناك العديد من المفاهيم المتعلقة بالتنوع اللغوي الاجتماعي التي يكون من المفيد أن نتذكرها ونحن نستكشف الآثار المترتبة على اختيار هدف لتعليم اللغة، فعلى سبيل المثال، فإنه من المهم النظر إلى أن اللغة تتنوع عبر مجموعة من الخصائص، فالناحية الجغرافية، على سبيل المثال، من المرجح أن تكون هي ما نفكر به أولًا عندما نفكر في التنوع اللغوي، ونحن نعلم أن اللغات يحدث التحدث بها بطرق تختلف قليلًا من موقع إلى آخر، فعندما تتحدث دول مختلفة في قارات مختلفة باللغة نفسها، كما هو الحال في اللغة الإسبانية والإنجليزية والبرتغالية والفرنسية، فإن التنوع اللغوي يلاحظه جميع المتكلمين بسهولة، ومع ذلك، فإن اختيار اللغة الإنجليزية للولايات المتحدة بوصفه هدفًا لمتعلمي اللغة الثانية في الولايات المتحدة، أو اختيار الفرنسية الكندية لمتعلمي اللغة الثانية للغة الفرنسية في كندا، ليس من المرجح أن يجذب الانتباه. ولكن في المقابل، عندما نستكشف المتنوعات المرتبطة على وجه الخصوص بالرجال أو بالنساء، وتلك التي تختلف وفقًا للطبقة الاجتماعية أو تلك التي تختلف مع التقدم في السن، فإننا ندخل في محادثة أكثر دقة حول هدف متعلمي اللغة، ومن المرجح أن يؤدي اختيار هدف واحد غير متنوع لجميع السياقات وجميع المتعلمين إلى قيادة متعلمي اللغة الثانية ليتحدثوا مثل النساء المتعلمات تعليمًا عاليًا من الطبقات العليا والمتوسطة في أي موقف رسمي، وسوف يعمل هذا على نحو جيد إذا كانت هذه الخصائص الاجتماعية تنطبق على الوضع، ولكن لا يعمل بهذه الصورة بالنسبة إلى الآخرين، والأكثر من ذلك، هو

أن حتى المتكلمين الذين يناسبون هذا الوصف الاجتماعي، عليهم أن يكونوا قادرين على أن يظهروا ظهورًا أكثر أو أقل رسمية تبعًا لسياق تفاعلاتهم،ومن ثم، فمن المهم أن نُذكر أنفسنا بأن التنوع اللغوي لا يقتصر على الجغرافيا، بل في الواقع، هناك عوامل اجتماعية أخرى عدة يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند اختيار هدف مناسب (أو مجموعة من الأهداف) لفصول تعليم اللغة الثانية.

وثمة حقيقة مهمة أخرى حول تنوع اللغة وهي أننا نغير خطابنا من موضع إلى آخر. وبالنسبة إلى الناطقين باللغة الأم، فقد درس هذا بوصفه وظيفة لرسمية السياق إضافة إلى أهميتها بوصفها وظيفة للجمهور الذي يستمع إلى كلامنا (انظر الفصلين الثاني والثالث لمزيد من التفاصيل). وبالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية، فإننا غالبًا ما نرى دلائل على التنوع اللغوي القائم على المهمة، وقد فسر ذلك على أنه وظيفة للاهتمام بالمهمة، ومتطلبات المهمة (الإدراكية، ضغط الوقت، وما إلى ذلك)، فضلًا عن مجموعة من العوامل الأخرى (انظر أيضًا الفصل السابع) وفي كلتا الحالتين، فما يجب الاعتراف به هو أن جزءًا مهمًا من استخدام لغة للتواصل تواصلًا فعالًا يتضمن بالضبط هذا التنوع. على الرغم من أنه قد يثبت أن هذا التنوع صعب جدًا لتمثيل جميع المجموعات لجميع العوامل الاجتماعية تمثيلًا جيدًا على قدم المساواة في الفصول الدراسية لتعليم اللغة، ويمكن للمرء حتى تقييم عيوب القيام بذلك، وفي الواقع، فإن هذا التنوع قد يشمل مجموعة متنوعة من المهام بصورة بسيطة جدًا من أجل التفاعل في الفصل الدراسي الخاص بتعليم اللغة، وبمجرد أن نبدأ في تصميم المهام تصميمًا دقيقًا لتمثيل مجموعة من المواقف الاجتماعية وتزويد الطلاب بالأدوات اللازمة للاستجابة بصورة مناسبة، نكون في طريقنا لمساعدة الطلاب على تطوير الكفاية التواصلية، وسيحدث استكشاف



الأفكار العملية لكيفية تحقيق ذلك بمزيد من التعمق في الفصل الآتي، ولكن القضية الرئيسة للمناقشة الحالية هي أنه يجب علينا ربط الهدف الذي نختاره لتعليم اللغة بالتنوع اللغوي الاجتماعي، والتنوع الجغرافي، وأيضًا بتنوع الموقف أو تنوع (المهام).

والمفهوم المهم الأخير الذي يجب مراعاته هو أن تنوع اللغة يؤثر في جميع مستويات قواعد اللغة، ففي الفصل الثاني استكشفنا أمثلة على التنوع اللغوي في الخيارات المعجمية، و التنوع اللغوي في النظام الصرفي والنحوي، و التنوع اللغوي في النظام الصوتي، و التنوع اللغوي في الجوانب التداولية للقواعد. وبالنسبة إلى أقصى ما يمكن أن يذهب إليه التحليل اللغوي، فإن الفروق ستكون يسيرة،فكل هذه المتنوعات كانت وظيفة لمجموعة من العوامل الاجتماعية والظرفية واللغوية والفردية. ومع ذلك، فهناك علىالأرجح بعض الفروق اللغوية المهمة بين مستويات قواعد اللغة حيننسعى، على سبيل المثال، إلى اختيار هدف لمتعلمي اللغة؛فمسألة استخدام أحدهم لكلمة durazno أو كلمة melocoton 'الخوخ" في الإسبانية، ليس من المحتمل أن يجذب ذلك قدرًا كبيرًا من الاهتمام، وعلى النقيض من ذلك، فإننا نميل إلى توقع أن هناك صيغة "صحيحة" لزمن فعل معين، وهذا قد يدفعنا إلى النظر في أهمية الأعراف التعليمية على نحو مختلف من أجل اختيار سمات مختلفة في قواعد اللغة الثانية، وسيحدث أيضًا استكشاف هذه الفكرة بمزيد من التعمق في المناقشة الآتية.

كيف يؤثر تحديد الأعراف اللغوية في فصول تعلم اللغة الثانية ؟

لقد بدأنا هذا الفصل بمناقشة مفهوم اللغة المعيارية وسعي اللغويين لتحديد أعراف الخطاب الخاص بمجتمع معين، ومهمة معلمي اللغة لتوضيح الهدف لمتعلمي اللغة الثانية، وبعد ذلك، حددنا بعض الحقائق حول التنوع اللغوي تحديدًا عامًّا، والتي قد تكون أكثر ارتباطًا بالموضوع عند النظر في الأهداف وتعلم اللغة، وهدفنا لبقية الفصل هو استكشاف بعض مجالات التعليم التي من المرجح أن تكون مرتبطة ارتباطًا مباشرًا باختيار العرف التعليمي، وقد يكون مفيدًا ونحن نستكشف هذه المجالات من التعليم أن نأخذ في الاعتبار البحوث التي استعرضناها في الفصول السابقة. على سبيل المثال، فإن دراسة

ناجي وبلوندو وأوجر Nagy, Blondeau, and Auger (٢٠٠٣) لمتحدثي اللغة الإنجليزية في مونتريال ربطت درجة تدريس الفصول الدراسية والاتصال خارج الفصول الدراسية باكتساب الفاعل المزدوج، subject doubling وهي ميزة لغوية مرتبطة باللغة الفرنسية التي يتحدث بها سكان مدينة كيبيك، وقد قارنت دراستهم بين المتعلمين الذين شاركوا في اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، والذين كانوا جزءًا من برامج تعلم الفرنسية بالغمر ، وأولئك الذين التحقوا بالمدارس التي كانت اللغة الفرنسية فيها وسيلة للتعليم، وقد وضعوا مؤشرًا للتكامل يعكس درجة مشاركة المتكلمين في المجتمع الفرانكوفوني خارج سياق التعليم، وأظهرت نتائجها أن مؤشر التكامل كان يرتبط بالفعل بمعدلات استخدام الفاعل المزدوج، وإن كانت العوامل الأخرى مهمة أيضًا. على سبيل المثال، كان هؤلاء المتعلمون حساسين لعددمن العوامل (ليس جميعها) اللغوية التي حددت استخدام الناطقين باللغة الأصلية في المنطقة، بالإضافة إلى ذلك، أظهر التحليل أن بيئة المتحدثين الأخيرة كان لها تأثير مهم في معدلات الفاعل المزدوج، إذإن المتكلمين الذين استخدموا الفرنسية في العمل (حاليًا) كانوا أكثر عرضة لمعدلات استخدام أعلى، وأخيرًا، حذروا من أن نتائجهم قد تكون مؤشرًا على اكتساب غير مكتمل أو على عوامل سلوكية غير مكتملة وأن إجراء المزيد من البحوث سيكون قادرًا على التمييز بين هذين التأثيرين، وبالعودة إلى مناقشة الأعراف والأهداف التعليمية، فإن هذه النتائج تبين أنه يمكن اكتساب المتنوعات الإقليمية ، وأن هذا يبدو أنه يحدث عن طريق التفاعل، وأن هذا من المرجح أن يكون جزءًا مهمًا من تطوير الكفاية التي تسمح للمرء أن يعمل خارج الفصول الدراسية في اللغة المستهدفة، وأخيرًا، فإنه على الرغم من أن المتعلمين الذين كانوا أقل تفاعلًا مع المتحدثين الفرنسيين الأصليين خارج الفصول



الدراسية قد مالوا إلى إظهار معدلات أقل في استخدام هذا الشكل، فالنتيجة الإيجابية هي أنهم أيضًا قد اكتسبوا بعضًا من استخدامات هذا الشكل، والهدف من الفصل الحالي ليس تقييم كيف يمكن للمرء أن يحقق هدف توفير التعليم اللازم لتطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية، والتي ستُتناول في الفصل العاشر، وإنما لمناقشة بعض القضايا الأكبر ذات الصلة بالأعراف التربوية التي يجب أن تزيد من تحفيزنا على استخدام معرفتنا بتغير اللغة لتحسين عملية التدريس في الفصول الدراسية.

تعليم القواعد:

لقد ناقشنا في الفصل الأول أهمية دور المدخلات، بغض النظر عن النموذج النظري الذي يشترك فيه المرء وهذا يعني أن النموذج التعليمي الجيد يوفر الكثير من المدخلات (اللغة في السياق)، ولكن عندما نفكر في نوع التعليمات التي تحدث في الفصول الدراسية لتعلم اللغة، نستدعي أيضًا إلى الذهن دراسة القواعد النحوية التي تحكم أي لغة معينة، واستكشفت المناقشة الواردة في الفصل الأول أيضًا حدود المعرفة فوق اللغوية في تطوير القواعد النحوية، ولكنها حددت بعض الطرق المعينة التي قد يؤثر بها التركيز في صيغ القواعد تأثيرًا إيجابيًا في متعلمي القواعد، وإذا اعتبرنا في البداية أن اكتساب اللغة يكتمل على أنه ربط المتعلمين للصيغة (للصيغ) بالمعنى(بالمعاني)، فعندئذ يمكننا أن نتصور أيضًا أن أحد الأدوار المركزية للفصول الدراسية الخاصة بتعلم اللغة هو تعزيز ربط المعنى بالصيغة، ومن المؤكد أن هذه الارتباطات سوف يحدث تصورها على أنها تتخذ صيغًا مختلفة تبعًا للنموذج النظري الذي يتبعه المرء، ولكن النماذج النظرية التي تتراوح ما بين الشبكات العصبية neural networks (مثل الربطيةإلى إعادة ضبط المؤشر to parameter resetting) (مثل القواعد الكلية تدرك أن الأدلة المقدمة من خلال التعليم الرسمي لنقاط القواعد يمكن أن تكون ذات قيمة معينة، وهكذا، وبصرف النظر عن النقاش حول الدور المحدد الذي تلعبه المعرفة اللغوية، فإذا افترضنا أن لها بعض الفائدة، فيمكننا بعد ذلك النظر في الربط بين تعليم الصيغ النحوية grammatical forms وتحديد العرف التعليمي.

ومن القضايا الأولى التي تنشأ عندما ننظر في التعليم الذي يركز على صيغ قواعد اللغة forms of grammar هو التعريف الحقيقي للقواعد النحوية، وإذا كنا نفكر في التعاريف التقليدية للغة المعيارية، فعندئذ تكون الصيغة النحوية هي "الصحيحة" أو "السليمة"، ولكن إذا كنا نتجه نحو فهم أعراف الكلام norms of speech، وهدفنا لمتعلمي اللغة فسوف ندرج التنوع اللغوي، وهذا يعني أنه قد يكون هناك أكثر من صيغة صحيحة واحدة وأن هناك صيغًا معينة قد تتمتع بدرجات متفاوتة من المقبولية، وبعبارة أخرى، فنحن نتجه بعيدًا عن أي تعريف ثنائي لما هو "صحيح" و"غير صحيح" نحو فهم أن هناك بعض الصيغتكون مقبولة في بعض السياقات، وفي بعض الحالات، فإن هناك أكثر من شكل واحد مقبول، ومن المهم أن نحذر القارئ من أننا لا ننوي الدعوة إلى الطريقة القائلة "بأن أي شيء مقبول". وبدلًا من ذلك، عند تدريس القواعد، كما هو الحال مع جوانب اللغة الأخرى، فنحن بحاجة إلى إثارة مفهوم التنوع اللغوي مثل كون "الملاءمة" تعتمد على السياق، وقبل أن نستكشف هذه الفكرة استكشافًا أكبر، فقد يكون من المفيد أن نضرب أمثلة على درجات القبول هذه، ويتضمن الجدول ٩-٢ أدناه قائمة بالكلمات، بعضها مقبول على نطاق واسع والبعض الآخر غير مقبول على نطاق واسع، وعندما تقرأ هذه الكلمات، قم بترتيبها على مقياس من صفر-١٠ حيث صفر غير مقبول تمامًا و١٠ مقبول تمامًا.

ومن المرجح أنك سوف تندهش عند تقييمك لكل جملة، إذإن بعض الصيغ ستكون غير صحيحة تمامًا أو غير صحيحة من ناحية القواعد، وسوف يكون بعضها مقبولًا تمامًا، ومع ذلك، فإن القضايا التي تندرج بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول ستكون هي الأكثر ارتباطًا بالمناقشة الحالية، ففي الحالات التي صنف فيها الكلام في مكان ما



بين صفر و١٠، تكون قد فكرت متى يكون من المناسب استخدام شكل معين ومن قد يستخدم هذا الشكل أو أين يمكن استخدامه استخدامًا مناسبًا.

الجدول ٩-٢تقييمات المقبولية
الأمثلة: مدى القبول **صفر (غير مقبول) – ١٠ (مقبول)**
How do you like them apples?
It ain't over until I say so.
Marla is the woman I spoke to.
Bret, Jordan, and myself are going to a concert.
He don't have no time.
Where are you at?
You coming along?
The fact was evidenced by later research.
A classmate asked me to help them with
With their homework

وفي هذه الحالات، تخبرنا معرفتنا بالتنوع اللغوي الاجتماعي بأن هناك عوامل عدة تحدد مدى قبول شكل ما على نطاق واسع، وهذه هي بالضبط العوامل التي قد توجه تعليمنا للصيغ النحوية. على سبيل المثال، هناك بعض الصيغ تكون غير رسمية ولكنها مناسبة للاستخدام من قبل المتكلمين بغض النظر عن الخصائص الفردية، وهناك صيغ أخرى أقل استخدامًا على نطاق واسع، ولكن يرجع ذلك لأنها محدودة جغرافيًا في تمددها وفي كلتا الحالتين، فإنه من المرجح أن تكون الصيغ مناسبة تمامًا لإدراجها في الفصول الدراسية الخاصة بتعليم اللغات، ويجب تقديمها مع المعلومات المتعلقة بالعوامل التي تتحكم في استخدامها.وبربط ذلك مع العودة إلى اختيار أي عرف تعليمي لبيئة صفية معينة، فقد نفكر فيما إذا كان الشكل محل الدراسة مستخدمًا على نطاق واسع في المجتمع الذي يمثل أفضل هدف لهذه المجموعة من المتعلمين، ومن المؤكد أن الشكل

المستخدم على نطاق واسع في مجتمع الكلام المستهدف يعد مرشحًا أفضل من الشكل المقبول تمامًا،غير أنه يستخدم فقط في منطقة جغرافية يوجد فيها اتصال ضعيف مع المتعلمين، وهكذا، فإن أحد المبادئ التوجيهية الواضحة لتعليم الصيغ النحوية من حيث صلته بالأعراف التعليمية هي الصيغة الذي تقع بين الصيغ المقبولة عمومًا ولكن قد لا يتشارك التكرار نفسه في استخدام مجتمعات الكلام (مثل تلك الصيغ التي تكون محدودة جغرافيًا في تمددها) والصيغ التي تعد من أفضل المرشحين للتعليم هي تلك التي من المرجح أن يسمعها المتعلم في التفاعلات المستقبلية، ومن المؤكد أنه بالنسبة إلى بعض البيئات اللغوية الأجنبية، فإن النتيجة هي أن مجموعة من الصيغ يجب أن تدرس على وجه التحديد، لأن المتعلمين قد يواجهون متحدثين من مناطق جغرافية عدة مختلفة في تفاعلاتهم المستقبلية.

وهناك اعتبار آخر مهم يتعلق بالصيغ التي تختلف في معدلات القبول حسب الطبقة الاجتماعية، ومن ثم، فإنها تحمل درجة من الرفض الاجتماعي في بعض الظروف، وفي مثل هذه الحالات، قد يستفيد المتعلم من التعرض لمدخلات تلك الصيغ، ولكن هذه الصيغ ليست من المرجح أن تكون أفضل الترشيحات للتعليم الرسمي في وقت مبكر من مستويات الكفاية، كما أن متعلمي اللغة الثانية يميلون إلى اكتساب الصيغ غير المتنوعة في البداية (أي تلك الصيغ التي تتمتع فيها كل صيغة بترابط واحد مع الصيغ الأخرى بين الشكل والمعنى) ومن المرجح أيضًا أن يكون هذا صحيحًا بالنسبة إلى الصيغ التي تختلف وفقًا للعوامل الاجتماعية، وهكذا، فعلى الرغم من أنه يمكننا بالتأكيد أن نرى مساحة لإدراج هذه الميزات في مستويات أعلى من الكفاية، فإنه من المرجح أن يحدث تعليم المتعلمين بأفضل وجه من خلال التعليم الرسمي للصيغ الأكثر قبولًا على نطاق



واسع في مستويات التطوير المبكرة، ومن المرجح أيضًا أن تكون درجة صحة هذا تابعة لمجال قواعد اللغة التي تُدرس، وقد رأينا في الفصل الثالث أن التنوعاللغوي في العناصر المعجمية تميل إلى تحمل درجة أقل من الرفض الاجتماعي وغالبًا ما يكون ذلك راجعًا لجغرافية المكان، وفي المقابل، فإن التنوع اللغوي على مستوى تركيب الجملة عمومًا أقل قبولًا على نطاق واسع، فعلى سبيل المثال، لاحظ ريكفورد Rickford (١٩٩٦) أن التنوع في بناء الجملة وتركيبها يتمتع بدرجة أقل من القبول من ذلك النوع الخاص بالمستوى المعجمي في أي لغة معينة، حتى ونحن نستكشف التنوع اللغوي في تركيب الجملة نرى أن بعض التنوع اللغوي، مثل التنوع اللغوي بين أي صيغتين قائمتين(على سبيل المثال، صيغ الوقت في المستقبل باللغة الإسبانية: voy a hablar"سوف أقوم بالكلام" وhablar "سوف أتكلم")، قد يكون أقل من حيث الرفض الاجتماعي من التنوعاللغويالذي يتضمن شكلًا مبتكرًا (على سبيل المثال، dijistes في الإسبانية: " أنت قلت"، حيث إن ربط حرف "s" بصيغ المفرد المخاطب امتد ليشمل الماضي، والتي من المفترض أن تكون dijiste، (انظر الفصل الثاني للحصول على التفاصيل الخاصة ببحث بارنزBarnes [٢٠١٢] حول هذه المسألة). وعمومًا، فمن المرجح أن التنوع يتلقى قدرًا أقل من التسامح على مستوى بناء الجملة من أي مجالات أخرى في قواعد اللغة، ودرجات قبول التنوع هذه قد توجه أيضًا اختيارنا للصيغ من أجل التعليم المركز.

وهكذا فقد لاحظنا أولًا أنه حتى الصيغ المتغيرة variable forms تختلف في مدى مقبوليتها في كلام المجتمعات، وقد لاحظنا أيضًا أنه عندما يكون هناك مجتمع مستهدف واضح لتعليم اللغة، فإن المتنوعات التي يستخدمه اهذا المجتمع على وجه التحديد هي التي تكون ذات مغزى عند إدراجها في تمارين نحوية رسمية، وبالمثل، فإن تلك الصيغ التي تتقاسم درجة أقل من رفض المجتمع، ولا سيما على مستوى تركيب الجملة، حيث يظهرالتنوع اللغوي على أنه يمكن تحمله على نحو أقل منه في مجالات أخرى، فإن هذه الصيغ تكون من الترشيحات الجيدة للتعليم الرسمي في المستويات الأدنى من الكفاية، ومع ذلك، فمن المهم أن نختم هنا بكلمة تحذيرية: في حين أنه من الواضح أن المرء يمكن



أن يخطئ من خلال تضمين الصيغ التي رفضت اجتماعيًا وعدم تزويد المتعلمين بمعلومات كافية لاستخدام هذه الصيغ في السياقات المناسبة، فإنه من الممكن أيضًا أن يخطئ في بعض الحالات الخاصة باستخدام اللغة الرسمية خطأً مفرطًا، وحتى لو كنا نميل إلى توقع أن يكون المتحدثون باللغة الثانية أكثر تأدبًا قليلًا من الناطقين بها، فيمكن أيضًا أن يُنظر إلى المتعلمين الذين يتكلمون برسمية كبيرة على أنهم يتكلمون على نحو غير محبب للناطقين باللغة الأصلية.فاستخدام حرف الجر المتروك في اللغةالإنجليزية preposition-stranding، على سبيل المثال، على الرغم من أنه غير صحيح من الناحية الفنية، فإنه شائع جدًا في الحديث في الولايات المتحدة، وأن عدم القيام بذلك في بعض السياقات يبدو على أنه عجز أو حتى تكبر، وبالنسبة إلى معظم المتحدثين، سيكون من الغريب جدًا أن نسمع شخصًا يطرح السؤال"to whom are you speaking?" بدلًا من"who are you talking to?" في التبادلات الحوارية conversational exchanges غير الرسمية، فمن السهل أن نتصور التشابهات المماثلة في سياق تعلم الإسبانية في جنوب غرب الولايات المتحدة أو تعلم اللغة الفرنسية في كندا، إذإن استخدام شكل ما من شبه الجزيرة الإسبانية أو من الفرنسية الأوروبية يمكن أن يُنفر المستمع (انظر أوجرAuger، ٢٠٠٢ب وغوتيريز وفيركلوغ Gutiérrez & Fairclough، ٢٠٠٦ وفيلاVilla ، ١٩٩٦). وفي هذه الحالات، تعد الحساسية للأعراف الإقليمية ضرورية بحيث يكون لدى المتعلمين الأدوات اللازمة لبدء التفاعلات ومواصلتها التي ستزودهم بمزيد من المدخلات، وتتيح لهم زيادة تطورهم في اللغة. وفي المستويات العليا من القدرة، قد يؤدي استخدام الصيغ النحوية المفرطة إلى إعاقة قدرة المتعلمين عن التعبير عن هويتهم الفردية أيضًا، وقد أظهرت الأبحاث المثيرة للاهتمام التي أجريت خارج



مدينة نيويورك، على سبيل المثال، أن متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية لا يتعرفون دائمًا على المجموعات العرقية نفسها، وأن اللغة التي يكتسبونها لا تختلف وفقًا لتعليمهم في الصف، ولكنها تختلف بناء على أساس الفئات الاجتماعية التي يتعرفون عليها في الغالب (إيزنستين Eisenstein ١٩٨٦). ولتحقيق هذه الغاية، ينبغي ألا يترتب على التركيز على الصيغة (أو الصيغ الاشتراك في هدف واحد لجميع المتعلمين، وبدلًا من ذلك، سيكون من المهم النظر في درجات مقبولية الصيغ النحوية وكذلك كفاية المتعلم وإنشاء مواد تعليمية وفقًا لذلك، وتشكل المناقشة السابقة الخاصة بتكوين السؤال باللغة الفرنسية مثالًا ممتازًا على كيفية تفاعل هذه العوامل لتحديد الصيغ المناسبة للتعليم (على سبيل المثال، فالدمان Valdman ٢٠٠٢). وفي البداية ذكرنا أن تدريس قواعد اللغة في السياق هو وسيلة مناسبة لتقديم المدخلات وكذلك لتعظيم فوائد التعليم الرسمي، وينبغي أن يكون واضحًا من المناقشة حتى الآن أن هذا المنهج لتعليم قواعد اللغة الرسمية يسمح لنا بتقديم معلومات إضافية بشأن استخدام الشكل الضروري لنجاح عملية التواصل من جانب المتعلم، وعلاوة على ذلك، فإنه يمكننا من إضفاء الطابع السياقي على المهام والتقييمات من أجل تضمين المتغيرات variables مثل المتكلم والمكان في تلك الإجراءات، وهكذا، وبصرف النظر عن الإطار النظري أو المنهج التعليمي المستخدم، فإنه يمكننا أن نرى أنه عند النظر في العرف التعليمي لتعليم قواعد اللغة الثانية، وتوفير أشكال في السياق اللغوي والاجتماعي بحيث تكون على وجه الدقة، سوف تزود المتعلمين بأدوات لاستخدام هذه الصيغ استخدامًا فعالًا في المستقبل.

متحدثو اللغة العرقية Heritage Speakers

وهناك اعتبار مهم آخر يتعلق باختيار العرف التعليمي وهو تعليم متحدثي اللغة العرقية بأي لغة، وعلى الرغم من أن هناك بعض النقاش، فمن المفهوم أن هذا المتحدث عمومًا هو ذلك الفرد الذي يتعلم لغة من خلال التفاعل مع واحد أو أكثر من أفراد الأسرة في بيئة منزلية وفي سن مبكرة جدًا، وكثيرًا ما يُميز هؤلاء المتكلمون بفهمهم الذي يشبه متحدثي اللغة الأصلية على الرغم من محدودية الوصول إلى التنوع اللغوي الرسمي

للغة أو التعليم الرسمي بتلك اللغة، وعلى الرغم من أن الولايات المتحدة بها واحدة من المجموعات الأكثر عددًا من المتحدثين بهذه اللغة تشمل أولئك الذين يتعلمون الإسبانية في المنزل (انظر لا كورت وكانبالLa Corte & Canabal [٢٠٠٢] وبوتوسكي Potowski [٢٠١٣] للمراجعة)، فينبغي أن يُفهم أن هذا المصطلح يشمل المتحدثين بأي لغة لا تعد وسيلة التواصل أو التعليم الرسمي خارج الوطن، ويوجد في بعض المناطق الجغرافية ما يكفي من متحدثي اللغة العرقية لتقديم دروس مع مناهج ومواد مصممة خصيصًا لمتعلمي تلك اللغة، وفي حالات أخرى، يلتحق أولئك المتعلمون بالصفوف اللغوية نفسهابوصفهم متعلمين بدون هذه الخلفية، كما أن سياق التعلم أو عدد المتحدثين بأي لغة من هذا النوع لا يهم في هذا السياق، إذ إن مسألة العرف التعليمي تعتبر أمرًا أساسًا لتوفير نوعية التعليم لجميع المتعلمين.

ويمكن أيضًا أن يكون من المهم التفكير في تأثير المتحدثين باللغة المكتسبة من المحيطين بهم على تعليم اللغة في سياق مؤسسي معين. على سبيل المثال، عند تقييم تأثير متحدثي اللغة العرقيةالإسبانية في الولايات المتحدة، لاحظ بوتوسكي وكاريرا Potowski and Carreira (٢٠٠٤)، أن مدى تأثير هذه المجموعة على تعليم اللغة الإسبانية ليس مسألة تافهة trivial، وعلى الرغم من أن الولايات المتحدة لديها أكبر عدد من الناطقين باللغة الإسبانية في جميع أنحاء العالم، فإن الجوانب التاريخية والثقافية المتعلقة بهذه اللغة لم تتمتع بالضرورة بدور بارز في تاريخ الولايات المتحدة وثقافتها، وقد سهل هذا السياق التعليمي الإسباني في الولايات المتحدة الذي يهدف إلى دمج المتحدثين باللغة الإسبانية في دورات اللغة الإسبانية للمتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية (أكثر من غيرهم)، بدلًا من دمج المتحدثين باللغة العرقية ومتعلمي اللغة الثانية في



دورات تناسب لغتهم اللغوية (بوتوسكي وكاريراPotowski and Carreira ٢٠٠٤، ص ٤٢٢). ويحمل هذا الواقع آثارًا مهمة على دراسة أهداف المتعلم، وخاصة للمتحدثين باللغة المكتسبة من المحيطين بهم.

وبصفة عامة، فإن هدف معظم متعلمي اللغة، سواء كانوا من متحدثي اللغة العرقية أم لا، هو الحصول على القدرة على التواصل بشكل فعال بلغة معينة، ونحن لا نعني بهذا القول الاستمتاع بمحادثة لطيفة ببساطة، ولكن نعني امتلاك المهارات الكتابية والشفوية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف (الاجتماعية والمهنية والاقتصادية والأكاديمية، وما إلى ذلك) عبر مجموعة من السياقات والمواقف، وبعبارة أخرى،فإن الكفاية التواصلية تتطلب من المتعلم أن يعمل في أوضاع رسمية وغير رسمية على حد سواء وبطرق كتابية وشفهية، وهذا يعني أن الطلبة الذين ليس لديهم تعرض لغوي خارج الفصول الدراسية يجب أن يكونوا قادرين على الوصول إلى السجلات غير الرسمية، وإلى التنوع الإقليمي، وإلى مجموعة من التفاعلات الاجتماعية والمهنية، وعندما يُنظر إلى الهدف بهذه الطريقة، فيمكن أن يُنظر إلى متحدثي اللغة العرقية على أن لديهم أهدافًا مماثلة، والفرق الرئيس هو أن متحدثي اللغة العرقية من المرجح أن يكون لديهم القدرة على الوصول إلى مواقف غير رسمية بوتيرة أكبر من المواقف الرسمية، ويتمحور دور التدريس في الفصول الدراسية في توفير الوصول إلى السجلات الرسمية بالكتابة والتحدث، وينبغي أن يكون واضحًا أنه إذا نظرنا إلى هدف التعليم على أنه تطوير الكفاية التواصلية ونحن نقر بأن العرف التعليمي يجب أن يتضمن مجموعة من الصيغ جنبًا إلى جنب مع معلومات حول متى تكون هذه الصيغ مناسبة، فإن هذه المعلومات قد توجه معلمي اللغة نحو مجموعة فعالة من المواد الدراسية لكل من متحدثي لغة التراث وغير المتحدثين بها على حد سواء، وقد ترددت هذه الفكرة من قبل بعض ممارسي هذا المجال الرائدين، وقد صممت الكتب لمتعلمي المستوى المتوسط لتحقيق أهداف أعداد المتعلمين المتنوعين من خلال اتباع هذا التفسير الخاص بالهدف بكل دقة (راجع بوتوسكي Potowski ٢٠١٣).

وهناك اعتبار ثانٍ مهم عند التفكير في متحدثي اللغة العرقية سواء عندما يكونون

في صفوف منفصلة أو مدمجة مع المتعلمين من متحدثي اللغة العرقية، وهو الرسالة التي نرسلها عن المواقف اللغوية،كما ذكرنا بإيجاز في القسم السابق، فإن استخدام مجموعة متنوعة من اللغة التي لا تتوافق مع مجتمعات الكلام المحلية قد يُنفر المتحدثين المحليين على نحو غير ضروري، وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفشل في استخدام التنوع المحلي للغة كأساس للتعليم قد يرسل رسالة مفادها أن هذا التنوع أقل نوعًا ما من الصيغ الأخرى أو يعزز استخدام اللغة المهيمنة وغير المحلية (راجع ليمان Leeman ٢٠٠٥ و٢٠١٢).

وقد لاحظ فيلا Villa (١٩٩٦) ذلك من خلال اقتراح أن تنوع المجتمع يجب أن يكون أساسًا لتعليم الفصول الدراسية، وفي الوقت نفسه يجب أن يكون بمنزلة نقطة انطلاق لتطوير احترام المعايير المكتوبة الرسمية التي من المرجح أن تتمتع بانتشار أكبر عبر التوزيع الجغرافي، وقدم جوتيرريز وفيركلوغ Gutiérrez and Fairclough (٢٠٠٦) مناقشة ممتازة لحالة اللغة الإسبانية الأمريكية في الفصول الدراسية الخاصة بتعليم اللغة في ولاية تكساس، وقدما العديد من الحجج الجيدة لصالح دمج اللغة الإسبانية الأمريكية في الفصول الدراسية أولًا، فقد أشارا إلى أن الأهداف المهنية لجميع الطلاب، سواء كانوا من المتحدثين باللغة العرقية أو غير ذلك، من المرجح أن ترتبط بالنجاح الاقتصادي الذي يأتي من القدرة على استخدام اللغة الإسبانية في مكان العمل، ومن الواضح أن عدم القدرة على استخدام التنوع المحلي سوف يحبط نجاح المرء في هذا المجال، وثانيًا، لاحظا أن اختيار المواد التعليمية نفسها يكشف عن معلومات عن المواقف اللغوية لمصممي البرنامج الدراسي، بحيث إن الإخفاق في إدراج التنوع المحلي للإسبانية قد يرسل رسالة غير مقصودة عن المتغيرذي المكانة (انظر أيضًا ليمان Leeman ٢٠١٢).

وقد وثقت البحوث أن مدرسي اللغة غالبًا ما يكون لديهم مواقف سلبية تجاه التنوعات



اللغويةالمحلية (الاتصال) (فالديس وجونزاليس ولوبيز غاردا و ماركيز Valdés, González, López García, & Márquez ٢٠٠٣) وأن متحدثي اللغة العرقيةيدركون المواقف السلبية تجاه التنوعات اللغوية الخاصة بهم (بيرنال-إنريكيز وتشافيز Bernal-Enríquez & Chávez, 2003)٢٠٠٣). وقد استكشف ماغروارتي McGroarty (١٩٩٦) العلاقة بين الدافعية والموقف ونتائج المتعلم ولاحظ أن درجة دراسة اللغة الثانية و/ أو دراسة اللغويات الاجتماعية التي تؤثر في مواقف اللغة العامة تتأثر بطول الدراسة ونوعية ذلك التعليم، وقد وضح لنا ليمان Leeman (٢٠١٢) كيف تؤثر الأيديولوجيات اللغوية السائدة ليس فقط على المواد التعليمية التي اختيرت (انظر أيضًا ليمان ومارتينيزLeeman & Martínez [٢٠٠٧] لمناقشة الأيديولوجيات اللغوية الموجودة في كتب متحدثي اللغة العرقيةالإسبانية)، ولكن أيضًا في التنوع اللغوي التي يمكن النظر فيها لوضع السياسة التعليمية والمناهج الدراسية وتنقيحهما، وكيف يحدث تقييم المتعلمين، وحتى من هو المعلم المفضل، وفيما يتعلق بالتقييم، فإن هناك تحديًا معينًا يواجهه المعلمون والباحثون وهو وضع امتحانات تحديد المستوى التي تفسرالتنوع اللغوي الموجود في المعرفة اللغوية لمتحدثي اللغة العرقية،ومن ثم، وضعهم في الدورات التعليمية المناسبة (على سبيل المثال، بيودري ودوكار Beaudrie & Ducar ٢٠١٢ وفيركلوغ Fairclough ٢٠٠٦ وبوتوسكي وبارادا ومورغان شورت Potowski, Parada, & Morgan-Short ٢٠١٢). وبغض النظر عما إذا كانت هناك مؤسسة تقدم دورات لمتحدثي اللغة العرقية أم لا، فهذا يعني أن هذه الامتحانات عالية المخاطر يجب أن تستجيب استجابة مباشرة للتغير الموجود بين اللهجة المحلية واللهجة الأكاديمية لمتحدثي اللغة العرقية في كل سياق مؤسسي فردي، وبوصفنا معلمين لغويين و/ أو مديري برامج، فينبغي أن يكون أحد أهدافنا الرئيسة هو غرس احترام تنوع الأصناف الموجودة، فضلًا عن الكفاية المطلوبة لفهم أعراف الاستخدام في مجموعة واسعة من السياقات (راجع بوتوسكي وكاريراPotowski & Carreira ٢٠٠٤). وللمرة الثانية، فإن موقف المؤلفين المذكور هنا هو ليس أن التنوع المحلي يجب أن يحل محل جميع الأغراض التعليمية، ولكن

بدلًا من ذلك فإن هذا الجزء الخاص باكتساب لغة ثانية يجب أن يطور فهمًا لاختلاف اللغة ومع هذا الفهم، عليه أن يطور وعيًا بقيمة اللهجاتالمحلية واللهجات اللغوية الرسمية المكتوبة والشفوية.formal written and oral varieties.



اكتساب اللهجة الثانية:

والمجال الأخير الذي يتطلب المناقشة والذي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتغير الجغرافي ومتحدثي اللغة العرقية هو اكتساب اللهجة الثانية،ويشير هذا المفهوم إلى إضافة تنوع آخر للغة، وقد يختلف هذا التنوع عن طريق المستوى الخاص register (الأكثر أو الأقل رسمية) وحسب الجغرافيا أو العرق أو أي من العوامل الاجتماعية الأخرى التي درست في الفصول السابقة، وقد استخدم هذا المصطلح في كثير من الحالات لوصف الأهدافالتعليمية المناسبة لمتحدثي اللغة العرقية (على سبيل المثال، مارتينيز Martínez ٢٠٠٣ وفالديسValdés ١٩٩٧)، ولكنه ينطبق أيضًا على الأصناف التي تختلف حسب العرق أو الجغرافيا، وعلى سبيل المثال، فإن المتعلمين المشاركين في صفوف تعلم اللغة الألمانية الذين يجدون أنفسهم في النمسا، ومتعلمي اللغة الفرنسية الذين يقضون الوقت في مونتريال، أو متعلمي اللغة الإسبانية الذين يدرسون في الخارج في جمهورية الدومينيكان من المرجح أن يواجهوا مجموعة متنوعة من اللغة تختلف عن معظم المدخلات التي تعرضوا لها في محيط الفصول الدراسية، والغرض من إثارة هذه المسألة كجزء من مناقشة الأهداف الخاصة باكتساب اللغة له شقان، أولًا، من المفيد أن نتذكر، كما ذكر أعلاه، أن العديد من الأصناف اللغوية قد يكون لها مكان صحيح في الفصول الدراسية، والثاني هو لخلق علاقة مع البحوث التي ذُكرت في الفصول الأخيرة بشأن اكتساب التنوع اللغوي الاجتماع، وخاصة في بيئة الدراسة في الخارج، ومن خلال استعراض تلك الدراسات السابقة، رأينا أن المتعلمين، في الواقع، قادرون تمامًا على إضافة المتنوعات الخاصة بأي تنوع إضافي إلى ذخيرتهم اللغوية، وعلاوة على ذلك، فإنهم قادرون مع مرور الوقت على اكتساب القيود الخاصة بالاستخدام التي تؤثر على حد سواء في تواتر حدوث الشكل اللغوي وسياقات ذلك الاستخدام، وعلى اكتساب الميزات الخاصة بأي تنوع جديد ينتشر عبر مجالات قواعد اللغة أيضًا، ويقدم الجدول ٩-٣ ملخصًا للأدلة التي تثبت قدرة المتعلمين على اكتساب اللهجة الثانية.

ويوضح البحث الموجز في الجدول ٩-٣ أن المتعلمين عندما يكونون في مجموعة من

مستويات الكفاية يصبحون قادرين على اكتساب ميزات أصناف إضافية من أي لغة، ويبدو أن هذا صحيح بالنسبة للمتعلمين الذين كانت تجربتهم السابقة أحادية اللهجة نسبيًا وللمتعلمين الذين تلقوا على الأرجح مدخلات من مجموعة متنوعة من أصناف اللغة الثانية على مدى سنوات دراستهم، وبالعودة بعد ذلك إلى فكرة الأعراف التعليمية، فالنتيجة هي أنه لا توجد نقطة انطلاق مناسبة واحدة لاكتساب اللغة الثانية، فيمكن للمرء أن يحدد"الهدف" وفقًا للمجتمع وسياق التعلم وأهداف المتعلموما شابه ذلك، وسوف يكون المتعلمون قادرين على اكتساب أصناف إضافية وفقًا لما تمليه احتياجاتهم وظروفهم، والأكثر من ذلك، هو أنه يمكننا أيضًا أن نوضح أهمية إدراج التنوع اللغوي الاجتماعي في الفصول الدراسية منذ البداية حتى يكون المتعلمون على دراية بأن التنوعاللغوي، في الواقع، جزء مهم من تعلم أي لغة.

الجدول ٩-٣ملخص الأدلة الخاصة باكتساب اللهجة الثانية		
اللغة	**منطقة الدراسة**	**المتغير(المتغيرات) المكتسبة**
اللغة الفرنسية	فرنسا(على سبيل المثال: ريجان وهوارد وليمي. Regan, Howard, & Lemée ٢٠٠٩).	حذف ne تبادل استخدام nous/on حذف آخر حرف في الكلمة /I/ التعبير عن زمن المستقبل
اللغة اليابانية	اليابان (على سبيل المثال: إشيدا Ishida ٢٠٠٦ وماريوت Marriott ١٩٩٥).	استخدام علامة الحديث ne التبادل في استخدام الصيغ المتأدبة والعرضية



اللغة الإسبانية	جمهورية الدومينيكان (سكميدت Schmidt ٢٠٠٩) وإسبانيا (جيسلين وجراسيا- أمايا وهاسلر وهينريكسون وكيلام Geeslin, García-Amaya, Hasler, Henriksen, & Killam ٢٠١٢ وكنوز Knouse ٢٠١٢ ورينجر- هيلفينجر-inger- Hilfi nger ٢٠١٢). مناطق مختلفة مقارنة (على سبيل المثال: كانويت وفافيولاس وجيسلين Kanwit, Fafulas, & Geeslin ٢٠١١ وكانويت وسولون Kanwit & Solon ٢٠١٣ وسالجادو- روبيلز Salgado- Robles ٢٠١١).	متغيرات عدة ترتبط بالإسبانية في جمهورية الدومينيكان [θ]. ليسمو، والتعبير الخاص بزمن المستقبل والمضارع وأدوات الوصل ذات المعاني المختلفة والتبادل بين المضارع البسيط/ والمضارع المستمر والتبادل بين استخدام الماضي البسيط / المضارع التام

اختيار المواد والتطور:

وكما استكشفنا أسلوب تحديد المعايير اللغوية وأعراف الاستخدام norms of use والأعراف التعليمية المناسبة لوضع صف دراسي معين، فقد أوضحنا أن معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي مفيدة لمدرسي اللغة ومتعلميها، وما هو أكثر من ذلك، هو أن تضمين اللغة عبر اللهجات الخاصة واللهجات والمجموعات الاجتماعية في الفصل الدراسي يوفر فوائد للمتعلمين، منها القدرة على بدء المحادثات ومواصلتها والتواصل مع هؤلاء المتواجدين في المجتمع وكذلك غير المتواجدين فيه، واستخدام اللغة في بيئات العمل الرسمية ورؤية التغير اللغوي على أنه جزء طبيعي وأساس من جميع اللغات، وبصفة عامة، فإن معلمي اللغة مستعدون لقبول هذه الأفكار

بسهولة، ولكنهم قد يجدون أنفسهم غير متأكدين من كيفية خلق بيئة صفية تحقق هذه الأهداف، والواقع أن بيريز - ليروكس وجلاس Pérez-Leroux and Glass (٢٠٠٠) أدركا هذا الاحتياج وبرهنا على أن استخدام السيناريوهات التي يواجه فيها المعلمون المبالغة في استخدام اللغة المعيارية في الكتب المدرسية من أجل استكشاف أن تلك القضايا يمكن أن يكون مفيدًا في تدريب المعلمين، وفي الفصل الآتي سوف نجد إرشادات تعليمية أكثر تحديدًا، ولكن في ضوء استكشافنا لاختيار الأهداف المناسبة لتعليم اللغة، نختم هذا الفصل ببعض المبادئ التوجيهية لاختيار وتطوير المواد الصفية.

العثور على الجمهور:

يأتي المتعلمون إلى فصول تدريس اللغة بأهداف تتراوح بين الحصول على درجة جيدة لتلبية المتطلبات الأكاديمية وتعلم التحدث إلى أحد أفراد الأسرة البعيدة، وقد يكون من النادر جدًا أن يكون لجميع المتعلمين في صف معين أهداف متماثلة، ومع ذلك، فإن الكفاية التواصلية تتطلب استخدامًا فعالًا للغة في السياق، فمعلمو اللغات الذين يستطيعون تحديد السياقات ذات الصلة وتزويد المتعلمين بالأدوات اللازمة للتواصل مع الجماهير ذات الصلة، سوف يعززون الكفاية التواصلية.

تعرف عن المدخلات التي تحدث بشكل طبيعي:

تعد مصادر المدخلات الخاصة باللغة المستهدفة كثيرة بالنسبة للعديد من متعلمي اللغة الثانية، وقد يشمل ذلك المجتمعات المحلية ومعلمي اللغات السابقين وفرص الدراسة في الخارج أو الوصول إلى اللغة من خلال التكنولوجيا أو وسائل



الإعلام المطبوعة، ويتعين على المعلمين في كل حالة أن يسعوا إلى تحديد المدخلات التي يستطيع المتعلم الوصول إليها وذلك يمكن المعلم من تعظيم الاستفادة من الموارد المتاحة وتعزيز التنوع في الخبرات من خلال التعويض عن المدخلات التي لا تكون متاحة بسهولة (من خلال توفير إمكانية الوصول إلى تنوعات إضافية و/ أو سياقات للاستخدام).

التعرف على الرسائل غير المنطوقة:

ونظرًا لأهمية المواقف اللغوية في اكتساب اللغة الثانية والدوافع والتعبير عن الهويات الفردية، فيتعين على معلمي اللغة أن يفهموا أن المواد المقدمة في التعليم في الفصول الدراسية ترسل رسالة إلى الطلاب، فالمواد الصفية التي تتضمن أمثلة من العديد من التنوعاللغوي جنبًا إلى جنب مع تحليل لغوي اجتماعي للأعراف المستخدمة هي التي ترسل رسالة مفادها أن التنوع اللغوي هو جزء مهم من عملية التواصل، وليست شيئًا آخر يجب القضاء عليه.

الحصول على الشخصية:

يمثل الربط بين الصيغ اللغوية والمعاني الاجتماعية جزءًا من تعلم اللغة، وتلك المعاني الناتجة عن الربط قد تأخذ طابعًا شخصيًّا بسبب الخبرة والاهتمام والهوية.ويشير ريكفورد Rickford (١٩٩٦) أن لهجات المعلمين والطلاب مسألة لها أهميتها، وأن هذا الجزء الخاص باكتساب الكفاية في اللغة يقوم على فهم التنوع في لغتنا، فالمعلم الناجح هو الذي يمكن أن يوضح الروابط بين اللغة والخبرة، وليست هناك مجموعة أفضل من الأمثلة أكثر من تجاربنا الخاصة، فليس هناك مجموعة صحيحة من الخبرات دون غيرها ولا يوجد تنوع لغوي أفضل من غيره،ومن ثم، فإن أحد أفضل الموارد التي يمتلكها معلمو اللغات هو اهتماماتهم الشخصية ومعارفهم.

غير الأمر قليلًا

إذا أردنا أن نزود الطلاب بفرص لتطوير الكفاية اللغوية الاجتماعية، فهذا الأمر يتطلب خلق مجموعة من سياقات التفاعل وتوفير التعرض لأنواع مختلفة من الكلام ومجموعة واسعة من المتكلمين، وتوفير بعض المعرفة بالعوامل التي تؤثر في الصيغ اللغوية التي نختارها في تلك المواقف المتنوعة، وبالإضافة إلى تبني مصلحة طلابنا، فمن الممكن أن نقوم بذلك قيامًا جيدًا عن طريق استكشاف الموارد المتاحة لنا من خلال التكنولوجيات الموجودة ودمج عينات جديدة من اللغة في الفصول الدراسية وقدم أوجر Auger (٢٠٠٢أ، ٢٠٠٢ب) توضيحًا مفصلًا لكيفية دمج فيلم أو موسيقى في فصل تدريس اللغة بوصفها وسيلة لعرض اللهجات الإقليمية، ويتضمن العديد من النصوص اللغوية الجديدة روابط لمواقع إلكترونية تساعد في هذا المسعى، وباختصار، فمن المرجح أن القليل من البحث قد يكشف عن إثارة أمثلة جديدة من اللغة يمكن للطلاب الاستفادة منها.

كيف يختلف متعلمو الفصول الدراسية عن المتعلمين الطبيعيين ؟

تبين المبادئ التوجيهية الواردة أعلاه لاختيار المواد بخصوص الأهداف المناسبة والأعراف التربوية أن تعليم اللغة الثانية من خلال الفصل الدراسي يختلف عمومًا عن السياقات الطبيعية للتعلم بعدة طرق ويعد الوعي بهذا التنوع اللغوي من حيث صلته بالأعراف التعليمية وتطوير المواد نقطة انطلاق جيدة لتحسين عملية التعليم في الفصول الدراسية. أولًا، نلاحظ أن المتعلمين في الفصول الدراسية لديهم إمكانية وصول إلى مجموعة أقل من متنوعات اللغة والسياقات للتفاعل، وفي حالة المتحدثين



باللغة العرقية، فهذا يعني في كثير من الأحيان التعرض لمواقف غير رسمية من التنوع المحلي لأي لغة (أو التنوع التي يتحدث به أفراد الأسرة) بدلًا من التعرض الواسع للغة الرسمية من مجموعة واسعة من المتكلمين، أما بالنسبة إلى المتعلمين من غير المتحدثين باللغة العرقية، فهذا يعني الوصول إلى سياقات رسمية إلى حد كبير من الاستخدام، ونقصًا عامًّا في الوصول إلى أي تنوع محلي وفي كلتا الحالتين، يمكن أن يقدم الوعي بهذا الأمر من جانب المعلم دليلًا مفيدًا في توفير مجموعة أوسع من المدخلات والسياقات للتفاعل، وأشار ماجروارتي McGroarty (١٩٩٦) إلى هذا على أنه تنوع في الفرص المتاحة لإنتاج اللغة المناسبة، وهذا يبدو أنه جزء أساس في بناء الكفاية لجميع فئات المتعلمين.

والفرق الثاني هو أن متعلمي الفصول الدراسية قد يفتقرون إلى الاتصال الشخصي باللغة الثانية، وفي الظروف الطبيعية، قد ينظر المتعلم اللغوي إلى اللغة المستهدفة نظرة إيجابية أو سلبية (انظر مناقشات عمل نورتون بيرس Norton Peirce، على سبيل المثال، في الفصل الرابع)، ولكن من خلال الاتصال المباشر يكون للمتعلمين علاقة شخصية مع الهدف، ومع ذلك، فإن الفصول الدراسية الخاصة بتعليم اللغة الثانية لا تسمح بالضرورة للطلاب بإجراء اتصال شخصي مع المتحدثين باللغة، ولكي يتمكن المتعلمون من اكتساب وظائف متعددة في اللغة، سيكون من المهم استكشاف الطرق التي يتمكن بها المتعلمون من إضفاء الطابع الشخصي على تجربتهم مع اللغة ومن المرجح أن يكون ذلك أكثر ارتباطًا بأهداف الطلاب الفردية ومراعاة الجمهور لاستخدام اللغة.

ويتمثل الاختلاف الرئيس الثالث في أن متعلمي اللغة الثانية في الصف الدراسي قد يكون لديهم اتصال أكثر ضحالة shallow contact مع مجموعة واسعة من التنوع اللغوي، وخاصة ذلك التنوع التي لها ارتباطات جغرافية مختلفة، فعلى سبيل

المثال، هناك العديد من الناطقين باللغة الأم أو متعلمي اللغة الطبيعيين لأي لغة معينة يتخصصون في تنوع جغرافي واحد فقط من اللغة.وعلى النقيض من ذلك، قد يكون لدى المتعلمين في الصف الدراسي معلمون من مناطق جغرافية مختلفة لكل مقرر يأخذونه، وقد يدرسون في الخارج في مكان مختلف تمامًا، وقد يكون لهم إمكانية الوصول في الوقت نفسه إلى مواد الكتب المدرسية التي تمثل تنوعات لغوية إضافية عدة، ومن المؤكد أن هذه سمة إيجابية للتعليم الذي يحدث في الفصول الدراسية، ولكن يمكن للمرء أن يجد معلمًا غير مهيأ للإجابة عن أسئلة مثل "ما التنوع الذي يجب أن أدرسه؟" أو "أي تنوع يعد الأفضل؟" وهكذا، ففي حين نتعرف على هذه النقاط المتعددة فيما يتعلق بالاتصال، يجب علينا أن نعيد تعريف "الهدف" بالضرورة بوصفه شيئًا يشمل تنوعات لغوية عدة، ويجب علينا أن نؤيد تقديم مجموعة متنوعة من مجموعات المتكلمين من أجل إعداد الطلاب إعدادًا أفضل، وكذلك لإيجاد مواقف إيجابية تجاه التنوع اللغوي، ويلاحظ أوجر Auger (٢٠٠٢ب) أن الأهداف الخاصة بالمتعلمين بطريقة الغمر والخاصة بالذين يتعلمون لغة أجنبية تختلف، ولكن حتى في السياقات التي تتضمن هدفًا متعدد الأعراف مثل الفصول الدراسية المعتادة لتعليم اللغة الأجنبية، فإن دراسة متنوع إقليمي معين سوف تظهر للمتعلمين أن اللغة ليست شكلًا واحدًا، وسوف تعدهم إعدادًا أفضل لجميع التفاعلات، وسوف توفر لهم الأدوات الأساس لفهم أي وضع لغوي اجتماعي إضافي، وجميع هذه المميزات موجودة حتى في الحالات التي يكون فيها الطالب المعني لا يتفاعل مع المتحدثين بهذا التنوع الخاص باللغة على أساس منتظم.



ونختتم مناقشتنا باختلاف واحد وأخير بين متعلمي اللغة الثانية والناطقين بها، وربما حتى بين متعلمي الصف الدراسي للغة الثانية والمتعلمين الطبيعيين، وهو توقعات الناطقين باللغة الأصلية فيما يتعلق بالصيغ التي يجب على المتحدثين بغير اللغة الأصلية استخدامها في اللغة الثانية، ولقد رأينا في الفصول السابقة أن هناك حالات يبدو فيها المتحدثون غير الناطقين باللغة الأصلية أنهم تجاوزوا العرف المستهدف target norm في استخدامهم للمتغير غير الرسمي (على سبيل المثال، in في مقابل –ing، أدامسون وريجان ١٩٩١Adamson & Regan). وبالمثل، فقد حددنا مميزات لاكتساب اللهجات الخاصة غير الرسمية لمتعلمي اللغة الثانية، مثل إقامة صلات مع المجتمعات المستهدفة وتعزيز العلاقات الشخصية التي تسمح باستمرار التفاعل والاكتساب، ومع ذلك، فقد وثقت البحوث حالات أُعتبر فيها المتكلمون غير الناطقين باللغة الأصلية غير مهذبين، لأنهم لم يتقنوا إستراتيجيات اللغة الأصلية(مثلدراسة تاناكا Tanaka ١٩٨٨). وفي الواقع، فقد يكون الحال هو أن الاستعمال الأكثر تلطفًا أو الاستعمال الأكثر تأدبًا يعوض عن غياب السمات غير المحلية الأخرى في القواعد ومن ثم، فمن المهم أن نضع في اعتبارنا أنه قد يكون من الممكن جدًا أن بعض التنوعاللغوي، حتى تلك التي يحدث استخدامها على نطاق واسع من قبل بعض المتكلمين بلغة الهدف، لن تخدم المتكلم غير الناطق باللغة الأصلية جيدًا في جهوده للقيام بالاتصالات الشخصية، ومرة أخرى،يظل الموضوع الرئيس هو أن المتعلمين يستفيدون من الوعي بالتنوع اللغوي الاجتماعي، وهذا صحيح حتى في الحالات التي تختلف فيها التوقعات الخاصة بالمتحدثين غير الناطقين باللغة الأصلية عن تلك التي يتحدث بها الناطقون باللغة.

الخلاصة:

لقد استكشفنا في هذا الفصل الطرق التي يجب أن تُفسر بها التنوع اللغوي

الاجتماعي ضمن الأعراف التعليمية التي نختارها لتعليم اللغة الثانية، ولاحظنا أن اللغويين يسعون إلى وصف الأعراف المستخدمة في مجتمع معين، بما في ذلك تلك الأعراف التي تختلف عبر المتحدثين والسياقات اللغوية والسياقات التفاعلية، وأن متعلمي اللغة سوف يطورون الكفاية التواصلية من خلال فهم هذه الحقائق نفسها والتعرض لها، وهناك اقتراح بأن تكون المواد الدراسية الصفية الخاصة باللغة الثانية انعكاسًا لممارسة المجتمعات المحلية والأهداف والجمهور المحتمل للمتعلمين والتجارب الشخصيةلمعلم اللغة، وانصب تركيزنا في جميع ما سبق لإنشاء فهم للاختلاف اللغوي، وخلق موقف إيجابي نحو التنوع المتعدد في اللغة الهدف، وقد ساعد هذا الفصل على استكشاف الاعتبارات الفلسفية والقرارات الكبيرة التي يجب أن يتخذها معلم اللغة، وسوف يربط الفصل الآتي هذه الأفكار باقتراحات عملية للتنفيذ.

قراءة إضافية

a.Galindo, D. L. (1995). Language attitudes toward Spanish and English varieties: A Chicano perspective. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17, 77–99.

b. Gutiérrez, M., & Fairclough, M. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom. In R. Salaberry & B. Laff ord (Eds.), The Art of Teaching Spanish (pp. 173–191). Washington: Georgetown University Press.

c. N agy, N., Blondeau, H., & Auger, J. (2003). Second language acquisition and “real” French: An investigation of subject doubling in the French of Montreal Anglophones. Language Variation and Change, 15(1), 73–103.

d. P oplack, S., & Dion, N. (2009). Prescription vs. praxis: The evolution of future temporal reference in French. Language, 85 (3), 558–587.

e. V aldman, A. (2002). The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms. In C. Blyth (Ed.), The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the NonNative Speaker (pp. 57–78). Boston: Heinle

الفهم والتطبيق:



الفهم:

١. كيف يحدث تعريف اللغة "المعيارية"، ما المصطلح الذي يستخدمه اللغويون الآن استخدامًا أكثر شيوعًا من "المعيارية"؟

٢. ما الفرق بين المنهج المعياري والمنهج الوصفي؟

٣. ما اللهجة الاجتماعية؟

٤. ما الذي يسعى علماء اللغويات الاجتماعيةإلى فهمه فيما يتعلق بالخصائص الاجتماعية؟

٥. اذكر ثلاثة أسئلة قد تساعد في تحديد ما إذا كان متنوعًا لغويًّا يحظى بمكانة أو استهجان.

٦. ما الولاء اللغوي؟

٧. وفقًا لما ذكره ترين Train(٢٠٠٢)، ما العلاقة بين التنوع اللغوي والمعيارية؟

٨. ما العوامل الثلاثة التي ذكرها فالدمان Valdman (٢٠٠٢) ويتعين استخدامها لتحديد الأعراف المستهدفة؟

٩. وفقًا لبهنستدت Behnstedt (١٩٧٣) وكوفيني Coveney (١٩٩٦) وفالدمان Valdman (٢٠٠٢)، لماذا يكون من المنطقي تعليم اللغة التي تحتوي على أسئلة للذين نواجههم في بداية تعلمهم اللغة الفرنسية بوصفها لغة ثانية؟،

١٠. ما الذي يقوله كيلرKeller (١٩٨٢) مما ينبغي أن يكون الهدف من التعليم ثنائي اللغة؟

١١. في دراسة ناجي وبلوندو وأوجر Nagy, Blondeau, and Auger (٢٠٠٣)، ما العوامل المرتبطة بالفاعل المزدوج في اللغة الفرنسية؟

١٢. ما الخصائص المرتبطة عمومًا بمتحدثي اللغة العرقية، هل تختلف بعض الخصائص بين أحد متكلمي هذه اللغة اختلافًا أكثر من الآخرين؟

١٣. ما اكتساب اللهجة الثانية؟



١٤. ما الطرق الثلاث التي تختلف فيها الفصول الدراسية والمتعلمين الطبيعيين؟

ب. التطبيق:

١٥. بالنظر إلى ما قرأته عن التنوع اللغوي الاجتماعي حتى الآن، كيف تغير مفهومك عما يجب تدريسه في الفصول الدراسية، إذا كنت معلمًا، كيف يؤثر ذلك في ما قد تعلمه، إذا كنت طالبًا، كيف يؤثر ذلك في ما قد تتعلمه؟

١٦. هل تستخدم أي عناصر معجمية(أي المفردات) أو العبارات أو التركيبات الخاصة ببناء الجملة أو الكلمات المنطوقة التي لا تعد "معيارية"، ما تأثير استخدام هذا العنصر/ هذه العناصر، كيف يتفاعل الناس معها، ما شعورك حول ذلك، هل سبق لك استخدام عناصر معينة لتأثير معين أو في سياق معين، هل هناك أي سياقات لا تستخدم فيها هذه العناصر؟ إذا كنت لا تعتقد أنك لم تستخدم قط أي لغة "غير معيارية"، فكر عندئذ في شخص تعرفه يكون قد فعل ذلك وأجب من خلال هذا المنظور.

١٧. فكر في منهج وصفي شائع في اللغة الإنجليزية أو لغة أخرى تتحدث بها. اكتب هذا العرف، ثم أعد كتابته بوصفه عرفًا وصفيًّا، فكر في كيفية استخدام المتحدثين لهذا الشكلإلى جانب المتنوعاتالمحتملة الأخرى. (على سبيل المثال، "ففي اللغة الإنجليزية، لا يُسمح أبدًا بالنفي المزدوج ويعد غير صحيح نحويًا في جميع السياقات").

١٨. هل تعتقد أن المتحدثين يجدون أن بعض البنود الآتية "مقبولة" أكثر من غيرها؟

1a. Oh, just put it in the ice box. (for ‘freezer’)
1b. Th at river is full of crawdads. (for ‘crawfish/crayfish’)
1c. Th e child threw a hissy fi t. (for ‘tantrum’)
2a. He ain’t got a clue.
2b. I was just axin’ a question.
2c. I might could meet you after class

استخدم استنتاجات ريكفورد Rickford (١٩٩٦) لكي تستند إليها في ردك، ثم قدم أمثلة خاصة بك من اللغة الإنجليزية أو لغة أخرى تعرفها.

١٩. باستخدام المبادئ التوجيهية لاختيار المواد وتطويرها من الفصل الحالي، قم بإنشاء عينة لخطة

درس تشير فيها إلى جمهورك، وتفسر من خلالها المدخلات التي تحدث حدوثًا طبيعيًّا، وتظهر كيفية التعرف على الرسائل غير المعلنة، وتوضح فيها الأدلة الخاصة بإظهار شخصيتك واستخدام النشاط من أجل التغيير.



الفصل العاشر

دمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية





يتبلور أحد الأهداف الرئيسة لهذا الباب في تعريف مدرس اللغة أو مطور المناهج بالحقائق الأساس حول اللغويات الاجتماعية واكتساب التنوع اللغوي ال اجتماعي في اللغات الثانية. إن هذه المعرفة بدورها تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في بيئة التعلم والمخرجات من المتعلمين الذين يسعون إلى تطوير الكفاية التواصلية في اللغة الثانية، وفضلًا عن النتائج الشاملة من معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي، كالعمليات الواعية التي تجرى لتقييم أنماط العرف المستهدفوتقييمها (انظر الفصل الثامن)، فإن فهم التنوع اللغوي بنبغي أن يؤثر في خطط الدروس اليومية واختيار المواد التعليمية، ونبدأ هذا الفصل بعدد قليل من السيناريوهات التي تثبت أن أنماط التنوع اللغوي موجودة في كل درس، وذلك لأن اللغة المستخدمة ستمثل بعض متحدثي اللغة وليس كلهم، ومن ثم نقرر – حتى إذا كانت هذه القرارات غير واعية – أيًّا من المتحدثين الذين يحدث تمثيلهم في الفصول الدراسية من خلال اختيارنا للمواد اللغوية التي تقدم مدخلات للمتعلمين، ومن خلال شرحنا للظواهر النحوية، ومن خلال صياغة أهداف للتعلم لكل درس نعلمه، والأمثلة الآتية لأنشطة الفصول الدراسية والتفاعلات تقدم سيناريوهات تظهر مدى أهمية تأثير المتعلم من خلال معرفنه بأنماط التنوع اللغوي الاجتماعي في دعم هائل. ونبدأ بالمثال الموضح في السيناريو١.

على الرغم من أن الاستجابة الأولى في السيناريو١ صحيحة، فإنها تفتقر إلى تفاصيل مهمة فهي أولًا، لا تحدد تحديدًا صحيحًا الصوت الذي سمعه المتعلمون، وكذلك لا تحدد السياقات اللغوية التي يحدث فيها هذا الصوت. و تتسم هذه المعلومات بأهميتها في تحسين فهم المتعلم لهذا التنوع،ولا سيما إذا كان المتعلمون يعتزمون قضاء بعض الوقت في إسبانيا في وقت ما في المستقبل،إذ يحتمل أن يتصلوا بمثل أولئك المتحدثين مرة أخرى، وأخيرًا، إذا كان المعلم لا يتناول مسألة "لثغة اللسان" 'lisp'[١٤]من خلال الإشارة إلى أن هذه الجماعة اللغوية قادرة على قول /s/في سياقات أخرى، فقد يكون لدى المتعلم نظرة



[١٤] نطق ل s و z بطريقة تشبه نطق th

أقل إيجابية لهذا التنوع في اللغة الإسبانية، معتقدًا بأن ما يفعلونه غريب أو دون المستوى المطلوب نوعًا ما.

السيناريو ١

السياق: يشارك الطلاب في نشاط فهم للمسموع بالإسبانية باستخدام مواد مسجلة مسبقًا يوفرها معدو الكتب المدرسية. يجب على الطلاب الاستماع بعناية لتحديد ما إذا كانت سوزانا تحب أنشطة بعينها أم لا.

سؤال الطالب: لماذا يلثغ الرجل؟

الإجابة المحتملة: إنه من إسبانيا.

الإجابة المسترشدة باللغويات الاجتماعية: يستخدم المتحدثون من إسبانيا الصوت'th 'ث' (يسمى 'theta') في الكلمات التي تحتوي على الحروف "ce ،ci"، و'z'. لا يواجه هؤلاء المتحدثون صعوبة في إخراج الصوت 's' كذلك، وكذلك في كلمات مثل 'sala' ذلك.

مثال على التنوع الجغرافي.

السيناريو ٢/أ

السياق: يتعلم الطلاب في بداية تعلمهم للغة الفرنسية كيفية التحدث عن الأشياء التي يقومون بها وحدهم والأشياء المشتركة مع جميع زملائهم، وذلك باستخدام صيغ مثل "je" "أنا" و "nous" "نحن" إلى جانب صيغ الفعل المناسبة، وذلك حسب المعنى المراد التعبير عنه.

تعليق الطالب: يقول صديقي الناطق بالفرنسية "on" "واحد"، بدلا من "nous" "نحن".



الإجابة المحتملة: هذه فرنسية غير رسمية.

استجابة مستنيرة من اللغويات الاجتماعية: هناك تغير يحدث في المحادثة الفرنسية يتمثل في الضمير "on" "واحد"، الذي يستخدم كثيرًا بدلًا من "nous" "نحن". وهو أكثر شيوعًا في اللغة الفرنسية المنطوقة، وخاصة في البيئات غير الرسمية، كما هو الحال في المحادثات بين الأصدقاء، لكنها أصبحت تستخدم بصورة أكثر لدى كثير من المتحدثين.

وكما هو الحال في السيناريو١، فإن الإجابة المحتملة الواردة في السيناريو ٢/أ صحيحة، ولكنها لا تعطي صورة كاملة للاستعمال، وبدون تحديد للغة غير الرسمية، يمكن للمتعلمين أن يفترضوا أن هذا الاستعمال "غير صحيح" أو "استعمال عند غير المثقفينكما أن تعريف "on" بوصفه ضميرًا يُستخدم في سياق لغوي محدد (بدلًا من استخدام "nous" نحن الذي يستخدم في الأصل في سياق ضمير الجمع فقط، إذ يعطي المتعلمين المعلومات التي يحتاجونها لفهم الجملالتي جاءت ب on واحد بدلًا من استعمال "nous" نحن،ويعرّفهم كيفية تفسير ذلك المعنى، لغويًا واجتماعيًا.

السيناريو ٢/ب

السياق: استمرار المحادثة في السيناريو ٢/ أ. بعد أن يقدم المعلم الإجابة، يطرح الطالب سؤالًا للمتابعة.

سؤال الطالب: هل يقول ذلك لأنه يتحدث الفرنسية الكندية بدلًا من الفرنسية الحقيقية؟

الإجابة المسترشدة باللغويات الاجتماعية: في الواقع هناك أنواع كثيرة من الفرنسية "الحقيقية"، بما في ذلك التي يُتحدث بها في فرنسا وكندا وأفريقيا ويتميز كل نوع من هذه الأنواع بخصائص فريدة من نوعها، وجميعها تتشارك في بعض القواعد الأساس بحيث نجد أشياء مشتركة بين هذه الأنواع الثلاثة يجمع الثلاثة. كما أن استخدام "on" بدلًا من "nous" موجود في كل من فرنسا وكندا.

وأخيرًا، فإن التفاصيل حول زيادة الاستخدام المتكرر يعد أمرًا مهمًّا حتى يعرف



المتعلمون أن هذا ليس أمرًا "غريبًا" فعله، ولكنه مقبول تمامًا في المجتمعات الكلامية.فأنت لا تحتاج إلى أن تكون خبيرًا في اللغويات الاجتماعية للرد ردًّا مناسبًا على سؤال الطالب في السيناريو٢/ب، وبغض النظر عن اللغة التي تدرسها، فإنك تعاملت مع التحيز اللغوي على نطاق واسع بما فيه الكفاية لمعرفة أن تشجيع الصور النمطية وتشجيع النظرة الازدرائية fostering disparaging لأي نمط متنوع للغة التي تتعلمها ليس له مكان في الفصول الدراسية، ومع ذلك، فإن ما يساعدنا اللغويات الاجتماعية على فعله هو إضافة معلومات ملموسة إلى إجابتنا من خلال تقديم حقائق محددة حول ماهية وجود أو عدم وجود ظاهرة معينة موجودة في جميع الأنماط المتنوعة أو في بعضها فقط. ذلك يتيح للمعلمين تقديم معلومات فنية وإعطاء الطلاب الحقائق الملموسة اللازمة لهم لرؤية قيمة كل نمط متنوع للغة.

ما القدر الذي يحتاجه المعلم ليتمكن من دمج اللغويات الاجتماعية؟

نحن نتصور أن أولئك الذين يقضون الوقت في قراءة هذا الكتاب على بينة من أهمية التنوع اللغوي الاجتماعي في تعلم استخدام لغة ثانية، وأيضًا الذين يكون لديهم اهتمام في استخدام هذه المعرفة في الأنشطة الدراسية اليومية، غير أن التفكير في فعل ذلك يعد أمرًا شاقًّا، خاصة في ظل وجود مواد تعليمية لا تدعم هذا النوع من الإبداع، والسؤال الذي يطرح نفسه في كثير من الأحيان هو كيف يمكن لمعلم لغة ليس لديه خلفية في اللغويات الاجتماعية أن يحقق بنجاح تقديم نماذج متنوعة في فصله الدراسي، وبعبارة أخرى، يتساءل المرء عن مقدار ما يحتاجه المعلم من معرفة باللغويات الاجتماعية لتحقيق هذا الهدف، والهدف مما تبقى من هذا الفصل يتمحور في تلخيص أهم المفاهيم الأساس حول أنماط التنوع اللغوي وطرح أفكار لدمج هذه المعرفة في فصول تعلم اللغة



الثانية، ومثل أي إبداع آخر في الفصول الدراسية، فهو إبداع يحقق تطورًا متدرجًا،وتكامل المواد التعليمية والأنشطة التي تأخذ بعين الاعتبار العوامل الملائمة لفصل دراسي معين، وبهذا المعنى، نسعى لتقديم الأفكار بوصفها نقطة انطلاق لتطبيق وإدراج التنوع اللغوي الاجتماعي بطريقة تجعل التطورات الجديدة متوازنة مع الاهتمامات اللوجستية logistical (الأصيلة) لمعلمي الفصول الدراسية الذين قد لا يكون لديهم سوى وقت محدود (أو ليس لديهم مطلق الحرية) في التغييرات واسعة النطاق.

وتحقيقًا لهذه الغاية، فإن الجزء المتبقي من هذا القسم خصص لتلخيص الحقائق الأساس حول التنوع اللغوي في اللغات الثانية المصممة خصيصًا لمعلمي اللغات. ربما تكون هذه الأفكار مما يعلمها معلمو اللغات بالفعل وبالتأكيد تعد مفاهيم تناولناها في هذا العمل، وقد تمثل تلك المعرفة حجر الزاوية لدمج المواد والأنشطة القائمة على اللغويات الاجتماعية في فصول تعلم اللغة الثانية.



جميع المتحدثين ينوعون في لغتهم

أحد أعظم التحديات التي تواجه تطوير الكفاية الاجتماعية اللغوية هي فكرة أن متحدثي اللغة "الجيدين" يستخدمون صيغًا "صحيحة" في كل الأوقات. في الواقع، يمكن لمستخدمي اللغة الجيدين استخدام اللغةاستخدامًا مناسبًا في سياق مجموعة واسعة من سياقات الكلام. ويعد هذا الاستخدام عملًا لتحديد هوية المتكلم وخصائص السامع، وموضوع الكلام وسياق التفاعل، والعلاقة بين المتحدثين، كما يحدد وعلى القدر نفسه من الأهمية، الخصائص اللغوية للكلام في حد ذاته، ومن خلال إدراك أن التنوع اللغوي جزءطبيعي من لغة التواصل،ومن ثم هو أمر ضروري للكفاية التواصلية، كما أن إدراك أن التنوع هو مهارة معقدة تستغرق وقتًا لتطويرها، يصبح معلمو اللغة مستعدين استعدادًا أفضل لمساعدة المتعلمين على تطوير هذه القدرات في إعداد الفصول الدراسية. وهذه المعرفة الأساس تعني أننا ندرك أن التنوع منهجي (أي يخضع لمجموعة من العوامل) وباختصار، يعدإدراك أن التنوع موجود، ويخضع لنظام من القيود هو خطوة مهمة، وأنه لا يتطلب معرفة كل تفاصيل التنوع اللغوي في لغة تتحدث بها مجتمعات كلامية عدة.

تتنوع اللغة في جميع مستويات القواعد النحوية

يجب أن يتذكر معلمو اللغة أيضًا أن التنوع اللغوي يحدث في النظام الصوتي وفي النظام الصرفي والنحوي،وفي أساليب التأدب وفي العناصر المعجمية التي اختيرت خلال التفاعلات المتنوعة. قد يكون الحال كذلك أن التنوع اللغوي في بعض مستويات القواعد النحوية يؤثر تأثيرًا مباشرًافي بعض قدرات التواصل. على سبيل المثال، قد يؤدي التنوع في النظام الصوتي إلى صعوبة فهم بعض المتحدثين من قبل متعلمي اللغة الثانية ممن لم يتعرضوا لتنوع صوتي سابق، في حين أن التنوع على مستوى ما في العناصر المعجمية قد يشكل تعقيدًا أقل في التواصل في أثناء الحديث. وبالمثل، فإن بعض أنواع التنوع على مستوى النظام الصرفي والنحوي تقتصر على نطاق محدد من



الفئات الاجتماعية أكثر من التنوع على مستويات أخرى. ويعد الفهم الأساسلطبيعة تأثير التنوع اللغوي في جميع مستويات قواعد اللغة أمرًا مهمًّا، ونحن نتجه نحو دمج التنوع اللغوي في فصول اللغات، لأن هذه المعرفة تساعدنا على تحديد أي الأمثلة تمثل وسائل تعليمية أفضل لتعريض المتعلمين للتنوع اللغوي وتحسين قدراتهم التواصلية الشاملة. ما هو أكثر من ذلك أنه يساعدنا على تجنب الحد من التنوع اللغوي لظاهرة تقتصر على اختيار مفردات عبر مناطق جغرافية (على سبيل المثال، مسألة 'soda' مقابل 'pop').

خياراتنا اللغوية تعكس من نكون

ربما يتعرف متعلمو اللغة الثانية على التنوع اللغوي أولًا بوصفه سمة من سمات التوزيع الجغرافي ومن المحتمل أن يكون ذلك التنوع اللغوي مرتبطًا بالنظام الصوتي،ونحن في لغتنا الأولى نتعرف على ذلك التنوع اللغوي الصوتي من خلال التواصل مع الناس من المناطق الأخرى الذين تكون مخارج أصواتهم مختلفة بالنسبة إلينا، وبالنسبة إلى متعلمي اللغة الثانية فإن الأمر لا يقتصر على اختلاف نطق المتحدثين من منطقة أخرى فحسب، بل قد يشكل ذلك في مراحل التواصل المبكرة تحديًا جديدًا للفهم، بيد أنه على معلمي اللغة (وجميع المتحدثين) معرفة أن التنوع لا يعكس ليس فقط من أين نحن، بل يعكس كذلك من نحن، فالمرء عندما يتحدث يكشفعن معلومات حول جنسه، ومستوى تعليمه، وطبقته الاجتماعية، وعرقه، بالإضافة إلى موطنه، ومن المؤكد أن فهم هذه الحقيقة حول التنوع ليس بقدر معرفة أنماط الاستخدام نفسها لكل متنوع لغوي واحد بالطريقة التي يبحث بها اللغوي الاجتماعي الموضوع، ومع ذلك، فإن الفكرة القائلة بأن اللهجة التي ننطقها تبرز هويتنا (بطرق واعية وغير واعية على السواء) هي حجرالزاوية لطرح أمثلة فعالة للتنوع في فصول اللغة.



نحن نستخدم اللغة استخدامًا مختلفًا في سياقات مختلفة

لعل أهم نوع من التنوع اللغوي لاكتسابه من قبل متعلمي اللغة هو القدرة على تعديل اللغة التي ينطقونها من سياق إلى آخر. وهذه القدرة تتطلب تكييف اللغة لتناسب مجموعة معينة من الأفرادبحيث إننا لا نتحدث بالطريقة نفسها مع الغرباء كما هو الحال مع الأصدقاء، أو مع أفراد مجتمعنا الكلامي الذي نعيش فيه، كما نفعل مع أولئك من خارج مجتمعنا، وقد أظهرت الكثير من البحوث التي استعرضت في الفصول السابقة أن متعلمي اللغة العرقية بحاجة إلى مزيد من التعرض لسياقات أكثر رسمية، كما أن متعلمي اللغة الثانية يفتقدون القدرة اللغوية التي تعكس عدم رسمية الموقف وفي كلتا الحالتين فإن هناك وظائف مهمة للغة لا يمكن تحقيقها دون مراعاة لرسمية اللغة أو عدم رسميتها.

وبصفتنا معلمين للغة، فإن فهم هذا النوع من التنوع سيشجع إبداعنا وجهودنا لتصميم أنشطة تتيح للمتعلمين استخدام اللغة في مجموعة متنوعة من السياقات. حتى البدء بنوع من أنواع التنوع الأساس بين السياقات الرسمية وغير الرسمية سيدعم تطوير هذا النوع من التنوع، وسيكون معلمو اللغة الذين يضعون في اعتبارهم نوع التنوع الذي يحدث عبر السياقات قادرين على توفير فرص متنوعة للتفاعل ومجموعة أوسع من المدخلات حتى في إعداد الفصول الدراسية.

التأدب يمثل القدرة على التنوع اللغوي على نحو مناسب

من المرجح أن يكون حتى للمعلمين المبتدئين في معرفة التنوع اللغوي الاجتماعي خبرة في تعليم المتعلمين كيف يكونون متأدبين في حالات معينة. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أنه يندر أن نرى معالجة كاملة للتنوع التداولي pragmatic variation لدى تدريس غرض كلامي معينمثل الطلب، فإن معلمي اللغة على الأقل يقدمون



للطلاب وسائل معجمية lexical means للتعبير عن التأدب (على سبيل المثال، "من فضلك") عند طلب شيء ما، وكذلك يكون من المفيد أن نتذكر أن "التأدب" هو في الحقيقة مجرد حالة أخرى من التنوع اللغوي، فنحن نقوم بتعديل الصيغ الفعلية والعناصر المعجمية وتركيب الخطاب حسب مستوى الإلزام وحسب علاقتنا بالشخص الذي نطلب إليه الشيء مما يجعل التأدب مثالًا رائعًا لإظهار التنوع اللغوي في أكثر من مستوى واحد من القواعد النحوية، وكذلك استجابة لخصائص المستمع، غير أن ما يكون مفقودًا في كثير من الأحيان هو أن "تصبح أقل تأدبًا" يكون بالقدر نفسه من الأهمية في حالة التنوع اللغوي، وبالتأكيد فإن المتعلمين الذين لا يعرفون كيفية التعبير عن التضامن مع أحد المستمعين لن يبنوا صداقات بناءً فعالًا، وسوف يضيعون الفرص المستقبلية للتفاعل، ومن المرجح أن يكون معلم اللغة الذي يأخذ مفهوم التأدب ويربطه بالتنوع اللغوي، سواء في اتجاه تزايد الرسمية في الخطاب أو انخفاضها، قادرًا على استدعاء قدر كبير من المعرفة الموجودة لدى الطلاب وتقديم مجموعة من أمثلة التنوع اللغوي ذات المغزى في الفصول الدراسية.

الخلاصة

هذا القسم موجز عن قصد ولا يحتوي على مراجع لدراسات بحثية معينة. وعلى الرغم من أهمية المعرفة المتعمقة لمدى تقييد العوامل اللغوية والخارجية لاستخدام شكل معين في أي مستوى من القواعد النحوية بالنسبة إلى الناطقين باللغة، فإن دمج التنوع الاجتماعي اللغوي لا يتطلب هذا المستوى من الخبرة من جميع المعلمين، وما هو أكثر أهمية هو فهم معلمي اللغة للحقائق الأساس التي تبنى عليها بحوث التنوع اللغوي، فالتنوع اللغوي يعد جزءًا متأصلًا ومنهجيًا من اللغات الطبيعية، والأكثر من ذلك، فإن القدرة على تنويع لغة الشخص أمر ضروري للتواصل الفعال. وبالمثل، من المهم أن نعرف أن اللغة تتنوع لدلالتها على الهوية والمكان ورسمية السياق، والخصائص المتأصلة للمتكلم، وأن هذا التنوع يحدث على جميع مستويات القواعد النحوية، وبعبارة أخرى، تُعد معرفة كيفية عمل التنوع اللغوي الاجتماعي هي أكثر أهمية للغوي من وجود خبرة

ذات صلة بحالات محددة من التنوعات اللغوي الاجتماعي. وبوصف ذلك نقطة الانطلاق، فإن ما تبقى من الفصل يتناول استكشاف كيف يمكن لمعلمي اللغات البدء في إظهار هذه المعرفة بالتنوع اللغوي في تخطيط أنشطة الفصول الدراسية وتنفيذها.

توصيات لتعليم اللغة الثانية

ننتقل الآن إلى بعض الاقتراحات العملية لتعزيز التنوع اللغوي في فصول اللغات الدراسية، وكما سيتبين لاحقًا فإن الطريقة التي يحدث بها ذلك ومدى القيام به ستختلف وفقًا لأداء المتعلم. وبالمثل، فإن أهداف المتعلم وسياقات التعلم ستتباين وهذا أيضًا سيؤثر في القرارات التعليمية، وتهدف الاقتراحات الآتية إلى البدء في إثارة تأملات مدرس اللغة حول هذه المسألة وتشجيع استكشاف أهداف تعليمية جديدة، وفي الوقت نفسه يكون هناك دور لتلبية المطالب الحالية – اللوجستية والشخصية والأكاديمية – الخاصة بمعلمي الطلاب في مجتمعات متنوعة.

كن على دراية بعملية اختيار الهدف

تناول الفصل السابق بعمق مسألة اختيار معايير للتعليم، وقد لاحظنا قبل ذلك أن معلمي اللغة ومطوري المناهج يجب أن يدركوا أن لديهم تأثيرًا هائلًا في المواقفاللغوية وتقييم اللهجات اللغوية وسيكون الهدف الذي يختارونه في صورة نموذج "صحيح" و"جيد" للغة لمجموعة معينة من المتعلمين، وهذا يعني أن هناك قدرًا كبيرًا من المسؤولية مرتبطة بتحديد المواد التعليمية المناسبة، كما أن عملية الاختيار تنقل رسالة غير منطوقة. إن الخطوة الأولى نحو دمج التنوع اللغوي في الفصول الدراسية هي التعرف على هذه الحقائق، وللقيام بذلك، يمكننا أن نستكشف عملية اختيار المواد التعليمية، وهذا بدوره سيساعدنا على تحديد ما إذا كنا قد مثلنا العديد من الجماعات اللغوية في المواد



التعليمية أم لا، فعلى سبيل المثال، عندما نأتي بالمواد لطرح أمثلة للمدخلات المكتوبة أو المنطوقة، فهل تأتي من مصادر مختلفة، هل ندرج المتحدثين والكتاب الذكور والإناث، هل تتنوع مواضيع الاتصال وأغراضه ما بين رسمي وغير رسمي، عندما نطلب إلى طلابنا أداء المهام أو التقييمات، فهل ندرج فيها المعلومات السياقية ومعلومات عن خصائص المتكلم لتكون ذات أثر في إنتاجه. وحينما نعود إلى الفصل الأول نرى أن هناك عنصرين رئيسين في تعزيز عملية الاكتساب هما تقديم المدخلات وفرصة التفاعل، فمن المرجح أن يكون المجهود المبذول لزيادة أنواع المدخلات وأنواع التفاعلات متسقًا تمامًا مع معظم أهداف البرامج الحالية.

وبالانتقال مباشرة إلى خارج إطار الاعتبارات العامة للتمثيل، فمن المرجح أن تكون هناك أيضًا بعض الخصائص المهمة للمتعلم التي قد تؤثر في اختيار مصادر المدخلات في الفصول الدراسية، فعلى سبيل المثال، عندما يكون المتعلمون في منطقة تستعمل فيها اللغة الهدف من قبل أهل المنطقة سواء كانوا ذوي أعداد قليلة أو كثيرة فإنهم سيستفيدون كثيرًا من إدراج اللغة المحليةفي الدراسة بجانب لغة الكتب التعليمية. وهذا يتفق مع التوصيات التي قدمها أوجرAuger (٢٠٠٣) للغة الفرنسية الكندية كما يتفق مع التوصيات التي قدمها وغوتييريز وفيركلوغ Gutiérrez and Fairclough (٢٠٠٦) للإسبانية الأمريكية، وقد تكون العوامل الأخرى ذات الصلة أقل وضوحًا بقليل، ولكن بالقدر نفسه من الأهمية، على سبيل المثال، قد تقوم بعض المدارس الثانوية برحلة سنوية لزيارة بلد أو مدينة حيث يحدث التحدث فيها باللغة المستهدفة، وقد ترعى بعض الجامعات الدراسة في الخارج في عدد محدود من المناطق المستهدفة، وقد يكون لبعض متعلمي اللغة أهداف مهنيةترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على التحدث مع مجموعة متنوعة من لغة ثانية، وفي جميع هذه الحالات، فإن تمثيل الجماعة اللغوية المناسبة سيعزز القدرات التواصلية التي تعد أساسًا بالنسبة إلى عدد المتعلمين، وقد يكون هناك أيضًا اعتبارات فردية للطالب من شأنها أن تؤثر في اختيار المواد الدراسية، فقد يكون الطالب الذي يكون أحد أقاربه من الجماعة اللغوية أداة لتشجيع المعلم على طرح أمثلة على التنوع

اللغوي التي تتحدثها تلك المجموعة.وتجدر الإشارة إلى أنه من المهم أيضًا إدراج مجموعة متنوعة من أنواع المدخلات، حتى لو لم تكن متطابقة مباشرة مع أهداف المتعلم، ويرجع ذلك إلى أنها ستعزز قدرة المتعلمين على فهم مجموعة واسعة من المتحدثين، كما أنها ستشجع على رؤية التنوع اللغوي بوصفه شيئًا طبيعيًا ومتأصلًا في اللغة، ويحتوي الجدول رقم ١٠-١ على معايير rubric أو قائمة فحص أو قاعدة يمكن استخدامها لتقييم درجة تمثيل التنوع اللغوي (Linguistic diversity) في الفصول الدراسية، ويهدف الجدول إلى إدراج التنوع اللغوي الذي يتماشى مع الاختلافات الجغرافية والاجتماعية والرسمية، بحيث تكون القدرة على تغيير الكلام عبر السياقات في متناول المتعلمين، ويمكن تطبيق هذا المعيار rubric لتقييم كتاب دراسي كامل أو خطة دراسية ليوم واحد. وعند استخدام المعيار على نطاق أصغر، فلن يكون الهدف تلبيةجميع هذه المعايير فهي تختلف من يوم لآخر، وبهذه الطريقة، يمكن استخدام القاعدة لتتبع المواد المستخدمة كل يوم ويمكن جدولتها في نهاية فصل دراسي أكاديمي لتقديم لمحة عامة عن التغطية الدراسية، وما هو أكثر من ذلك، هو أنه إذا كانت الإجابة عن معظم هذه الأسئلة سلبية استنادًا إلى تقييم المواد الدراسية الحالية، فيمكن الشروع في الابتكار بفرصة إضافية واحدة للمدخلات أو التفاعل.

وباختصار، وبدعم من قائمة مرجعية مثل القائمة الواردة في الجدول ١٠-١، يمكن للمعلمين البدء بتحديد ما إذا كانوا يمثلون جماعات لغوية عدة في المواد التعليمية الخاصة بهم، فإذا وجدوا أن مجموعة جيدة من المتحدثين والسياقات غيرموجودة بالفعل في المواد التعليمية التي يستخدمونها، فإنها قد تقيم أيًا من الطلاب من أجل توسيع أفضل الأمثلة من المدخلات الموجودة بالفعل ولتنويع أنواع التفاعلات التي يشارك فيها الطلاب



بالفعل. يجب ألا يشمل هذا التنوع الجغرافي فحسب، بل يشمل أيضًا أمثلة على المتحدثين من الذكور والإناث والناشئين والشباب، فضلًا عن الإعدادات الرسمية وغير الرسمية، وبمجرد تحديد الحاجة إلى التوسع، يمكن تحديد مصادر جديدة للمدخلات وإدراجها في الفصول الدراسية، ومن أجل إكمال هذه الخطوة التالية بفعالية، يمكننا متابعة العديد من الاقتراحات أدناه لخلق أنشطة أو مواد إضافية تدعم اكتساب الكفاية الاجتماعية اللغوية والاستفادة من هذه المصادر الجديدة للمدخلات.

الجدول ١٠-١. معيار Rubric تقييم التنوع اللغوي في مواد الفصول الدراسية هل المدخلات في فصلي الدراسي(اليوم، هذا الأسبوع، هذا الفصل الدراسي، وما إلى ذلك)تتضمن أمثلة للغة (المكتوبة أو الشفهية) من قبل.	
[تقييم نطاق المتحدثين والسياقات]	
الذكور والإناث؟	نعم لا
المتحدثون من عدة فئات عمرية؟	نعم لا
المتحدثون من أكثر من منطقة واحدة؟	نعم لا
المتحدثون في سياقات غير رسمية، وحميمية؟	نعم لا
المتحدثون في سياقات رسمية؟	نعم لا
المتحدثون يعلقون على أمور جدية، مثل السياسة والمشاكل الاجتماعية والثقافية (في سياقات متعددة)	نعم لا
المتحدثون يعلقون على موضوعات خفيفة، مثل الترفيه أو الأحداث (في سياقات متعددة)	نعم لا
[تقييم الخصائص الخاصة بكل مجموعة	نعم لا
المتحدث من مجتمع محلي؟	نعم لا
المتحدث من لغة تمثل لغة دراستنا المستهدفة في الخارج؟	نعم



	لا
المتحدث من المنطقة نفسها التي يكون فيها طالب واحد على الأقل متصلًا بها اتصالًا شخصيًّا؟	نعم لا
المتحدثون من مجموعة متنوعة من المناطق؟	نعم لا

إنشاء مواد دراسية فعالة

إذا نحينا جانبًا مسألة التنوع اللغوي لحظيًا، فهناك العديد من الخصائص الثابتة للمواد الفعالة التي يمكن استخدامها في البرنامج الدراسي. إن أنشطة التعلم الجيد تراعي أهداف المتعلم، وذلك يعني أن المواد نفسها قد تحتاج إلى تعديل حسب ظروف المتعلمين وحسب سياقات التعلم، وهذا يعني أيضًا أن هناك أهدافًا معينة، مثل تطوير القدرة على التواصل، يحتمل أن تكون الأهداف ذاتها للجميع، وبالمثل، تتيح الأنشطة الجيدة مدخلات للمتعلم. يتضح أن مجال اكتساب اللغة الثانية يعد موطنًا لعدد كبير من نظريات التعلم، ولكن لم تزعم أيٌّ منها أن الاكتساب يحدث دون مدخلات، غير أنه على الرغم من أن دور المدخلات مختلفبين نظريات الاكتساب فإن أهميته تبقى ثابتة دون تغير، ولمزيد من الوضوح فالمدخلات تعني نماذج من اللغة، وليس توضيحًا لآلية عمل اللغة، وتجدر الإشارة إلى أن هناك جدالًا كبيرًا حول ما إذا كانت المعرفة فوق اللغوية يمكن أن تؤثر تأثيرًا مباشرًافي تطوير قواعد اللغة لدى المتعلم أم لا، وفي حين أن البعض يفترض أن ذلك ممكن، فالأغلبية تعتمد وضعًا وسطًا يسمح للمعرفة اللغوية بمساعدة المتعلمين على ملاحظة وجود فجوة لدى تطوير القواعد النحوية لديهم، وملاحظة صيغة ما، ومن ثم الربط بين هذه الصيغة ومعناها، باستخدام صيغة ما بطريقة أخرى، وما إلى ذلك. وعلى حد علمنا، لا يوجد اهتمام باكتساب اللغة الثانية يفيد



بأن المعرفة اللغوية وحدها كافية للاكتساب، وهذا يعني أن المواد الجيدة تسهم بأكثر من وجه في تقديم تفسيرات حول كيفية عمل البنية اللغوية، وأخيرًا، تتضمن أنشطة التعلم الجيدة فرصًا للتفاعل مع المدخلات بطرق متنوعة، قد يتضمن ذلك التحدث إلى الآخرين أو العمل مع نص مكتوب أو تسجيل الكلام لفهم المحتوى، كما يتضمن التفاعل بذل نشاط من جانب المتعلم مثل قيامه بنوع من الاستجابة، وبعبارة أخرى، يجب على المتعلمين القيام بشيء ما من خلال المعلومات الموجودة في المدخلات أيضًا، ويجب أن تبقى هذه الحقائق حول المواد الفعالة ثابتة عند العمل على تضمين المواد التي تدمج التنوع اللغوي في الفصول الدراسية، تمامًا كما هي مع أي هدف تعليمي آخر قيد الاعتبار.

وبمجرد أن نختار مصدرنا للمدخلات، كما اقترح أوجرAuger (٢٠٠٣)، لنموذج من موسيقى البوب pop music من الجماعة اللغوية، فإن الخطوة التالية هي تحديد كيفية ربط هذه المدخلات بأهداف الفصول الدراسية الحالية، فعلى سبيل المثال، قام زميل لي مرة واحدة بمشاركة كلمات لأغنية ريكاردو أرجونا Ricardo Arjona، الذي يقيم في مكسيكو سيتي ويغني عن الحياة في تلك المدينة. تدور أغنية "el Taxista" حول سائق سيارة أجرة يلتقط امرأة غنية كانت تبكي، وتتضمن الأغنية سردًا عن أحداث ذلك المساء، وروت كل شيء باستخدام صيغ وأزمنة الماضي وغير التام باللغة الإسبانية imperfect past tense، وقد استخدمنا هذه الأغنية كوسيلة لدعم الطلاب بالمدخلات التي كانت ذات صلة لتطوير التنوع الجانبي بين الزمن الماضي البسيط preterit والماضي غير التام imperfect، وقد استمع الطلاب إلى الأغنية بالإشارة إلى صيغ الزمن الماضي (على سبيل المثال، عن طريق توسيمها كلما سمعوها أو ملء الفراغات لدى النماذجالتي سمعوها). وتحتوي الأغنية ذاتها على بعض المفردات الإقليمية، وبطبيعة الحال، يغنيها رجل من منطقة جغرافية معينة (أرجونا هو من جواتيمالا Arjona is Guatemalan)، ولكن التركيز على الدرس قد يظل على الصيغة النحوية قيد الدراسة، وبهذه الطريقة، فإن الأغنية تضيف المواد الدراسية، ولكنها لا تحل محل أهداف المناهج

الدراسية الحالية. ما هو أكثر من ذلك، قد تلزم المناهج المختلفة المتعلمين الرد على هذه المدخلات بطرق مختلفة، وقد يركز البعض على الفهم، والبعض الآخر على ملاحظة صيغ الفعل، ولا يزال البعض الآخر يركز على هيكل السرد ذاته، وفي جميع الحالات، توفر الأغنية مدخلات يمكن أن تكون بمنزلة الأساس لهذه الأنشطة، وما هو مهم على وجه الخصوص أن نلاحظ أن جلب أشكال متنوعة من المدخلات في الفصول الدراسية لا ينطوي على شرح مفرط عن التنوع الوارد فيها، بل إنها ببساطة تضرب مثالًا على اللغة الحقيقية المستخدمة في سياق واقع الحياة. إن إدراج أغنية البوب يلبي هدف استخلاص المدخلات الأصيلة، إلى جانب التنوع اللغوي الأصيل فيها، إلى فصل اللغات. ومع ذلك فإن قيمتها ليست فقط في المدخلات التي تقدمها، ولكن في المدخلات التنوعية التي توفرها عندما تترافق مع مواد من متحدثين آخرين والجماعات اللغوية الأخرى.

من الممكن أيضًا أن يكون الهدف من نشاط ما للنوع المذكور أعلاه هو في الواقع لتطوير فهم كيفية تنوع اللغة عبر مجموعات التحدث، وعلى سبيل المثال، فإن ظواهر التنوعالتي تحذف حرف "G" (كلمة "runnin" مقابل كلمة "running") في اللغة الإنجليزية للصيغ الزمنية في الزمن المستقبل باللغة الإسبانية ((voy a caminar مقابل caminaré)، وصيغة المتحدث في اللغة الفرنسية (on مقابل nous)، في جميع الحالات تكون صيغة المتحدث في اللغتين على نطاق واسع للغاية والصيغة الثانية قد تبدو مفرطة في بعض السياقات أو مجموعات معينة من الكلام، وفي جميع الحالات، فإن الاختلاف الرئيس من سياق إلى آخر، ومن متحدث إلى آخر، وموقف ما إلى آخر، هو أحد معدلات استخدام كل صيغة، ومن ثم قد يكون من الممكن جدًا تصميم نشاط ما في



الفصل الدراسي، حول استكشاف الاختلافات في تكرار استخدام هذه الصيغ في السياقات، وقد ينطوي ذلك على مقارنة أغنيات البوب في مختلف المناطق، ومقاطع الأفلام ذات الإعدادات المختلفة، أو حوار بين اثنين من الأصدقاء بالمقارنة باثنين من الغرباء، وفي مثل هذه الحالات، قد يقوم المتعلمون بتحليل الطرق التي تستخدم بها هذه الصيغ وتحقيق الوصول إلى ربط كل منها ببعض الحقائق الاجتماعية اللغوية أيضًا. ومع ذلك، ينبغي أن يكون ذلك هدفًا إضافيًا، ملحقًا بتقديم مدخلات لتطوير اللغة ومنح فرص للمتعلمين للتفاعل مع تلك المدخلات دون استبدال تلك الأهدافبأهداف تستند حصرًا إلى تحليل التنوع اللغوي، والنتيجة التي تفيد بأن متعلمي اللغة الثانية لا يكتسبون التنوع الاجتماعي اللغوي في الفصول الدراسية التقليدية يرجع على نحو دائم إلى عدم التعرض في المدخلات،وليس لعدم وجود تفسيرات إضافية للتنوع، وهكذا، حتى عندما يكون أحد أهداف نشاط الفصول الدراسية هو تعزيز تطوير المعرفة اللغوية الاجتماعية في اللغة الثانية، فإنه من الضروري الالتزام بالأنشطة والمواد الدراسية الحقيقية الفعالة.

وضع توقعات معقولة

يجب أن يكون واضحًا من القسمين السابقين، أن دمج التنوع اللغوي في فصول تعلم اللغة الثانية ينطوي على قرار واعٍ لتنويع المدخلات التي يصل إليها الطلاب والالتزام المستمر بتوظيف أفضل الممارسات في فصول تعلم اللغة الثانية، وبمجرد تحديد هذه المدخلات واختيارها، يجب أن تكون الخطوة التالية هي تحديد ما يجب على الطلاب القيام به مع تلك المدخلات، ويتطلب ذلك دراسة متأنية للأهداف المناسبة للمتعلمين ذوي المستويات المختلفة من القدرة في اللغة الثانية، ومن المرجح أن تعمل جميع مصادر المدخلات تقريبًا بصورة جيدة نحو جميع مستويات المتعلمين، ولكن ذلك صحيح فقط إذا كانت التوقعات الموضوعة على الطلاب تختلف من مستوى إلى آخر.ولا يقتصر الإخفاق على الاهتمام بمصدر المدخلات بل يشمل أيضًا الأنشطة الدراسية المصممة لتوجيه تفاعل الطلاب مع المدخلات فذلك قد يؤدي إلى الإحباط من جانب المتعلمين – وللأسف – إلى الاستنتاج غير الدقيق بأن الطلاب ببساطة "غير مستعدين" للتنوع



اللغوي.

ذكرنا آنفًا أنه ينبغي ربط مصادر جديدة للمدخلات بأهداف المناهجالحالية. إن إحدى طرق ربط مستوى الأداء يحدث من خلال أنواع التنوع المقدمة أو التي يحدث توضيحها في عينة معينة من المدخلات، ونحن نذكر أن التنوع اللغوي يحدث على جميع مستويات القواعد النحوية، من النظام الصوتي إلى الخيارات المعجمية. إضافة إلى ذلك فهناك أنواع من التنوع تمثل إلى حد كبير الاختلافات الجغرافية بين الجماعات اللغوية، في حين أن البعض الآخر هو مؤشرات أكثر تعقيدًا للعوامل الاجتماعية الأخرى، ومع أخذ هذه الحقائق في الاعتبار، يمكننا أن نرى أنه عند مستويات دنيا من الكفاية قد يكون من المنطقي أن ندرج المدخلات التي تجسد التنوع الجغرافي، وعلى الأرجح، التنوع على مستوى المعجم أو النظام الصوتي. ويرجع ذلك إلى أن المتعلمين في هذا المستوى يمكن أن يستفيدوا إلى أقصى حد من التعرض البسيط إلى الاختلافات الجغرافية التي سيواجهونها في أثناء سفرهم أو التعامل مع المتحدثين المختلفين، حتى في الأوساط الأكاديمية البحتة. ما هو أكثر من ذلك، لا تزال الخواص التي تختلف جغرافيًا تمثل رابطًا مباشرًا بسيطًا مثل ربط استخدام متغير ما (على سبيل المثال، كلمة معينة أو إدراك معين لمقطع لفظي ما) مع منطقة بعينها. وفي المستويات الأولى من الكفاية لن يكون من المحتمل أن يكون تركيز النشاط محل نقاش للتنوع اللغوي، ومن ثم، فإن دمج الخصائص الجغرافية لا يتحمل أن يقلل من قدرة الطلاب على إكمال النشاط المصمم.

بالنسبة إلى المتعلمين الأكثر تقدمًا، فمن الممكن استكشاف التنوع على مستويات أخرى من القواعد النحوية والتنوع المشروط بأكثر من عامل واحد (على سبيل المثال، الموقع الجغرافي). على سبيل المثال، يستطيع المتعلمون في المستوى المتوسط البدء في



استخدام صيغ مختلفة للنهايات التداولية، وهذا يعني أن إدخال مواد معجمية وصيغ الفعل التي تستخدم للتعبير عن التأدب – على سبيل المثال – يمكن أن تدرج في المدخلات، وربما تكون موضع تركيز الأنشطة الدراسية،ويتميز الطلاب في هذا المستوى بقدرتهم على البدء في فهم دور بعض العوامل مثل درجة تقديم الطلب وقرب العلاقة بين المتحدثين، وقد تكون الأنشطة بسيطة مثل البت فيما إذا كان المتحدث يطلب شيئًا من صديق أو معلم بناء على طلبات شفوية أو مكتوبة تتضمن تعبيرات معجمية أو صيغ الفعل أو كليهما معًا، ومن المؤكد أن هذا لا يعني أن أنشطة الفصول الدراسية العادية التي تركز على تقديم مدخلات إضافية يجب استبدالها بتفسيرات لغوية واسعة النطاق. كما أن ذلك لا يعني أن المتعلمين يجب أن يكونوا قادرين على إنتاج كل هذه الصيغ. وكما هو الحال مع البنى الأخرى، يدخل التركيز على توفير المدخلات والبدء بالفهم ضمن الممارسات الجيدة.

وأخيرًا، ينبغي أن يكون لدى متعلمي اللغة الأكثر تقدمًا إمكانية الوصول إلى المدخلات التي تختلف ليس فقط على حسب الاختلاف الجغرافية، ولكن أيضًا على حسب اختلافات الطبقات الاجتماعية. وقد يشمل هذا اعتمادًا على اللغة وسياق التعلمعينات المدخلات من المتحدثين المحليين أو عينات من مختلف المجموعات العرقية، وينبغي أن تشمل بالتأكيد أمثلة على الخطابات الرسمية وغير الرسمية التي يخرجها ذكور وإناث من مختلف الأعمار، وفي هذا المستوى، من المناسب أيضًا أن نتوقع من المتعلمين البدء في إخراج كلمات تختلف باختلاف السياق، على سبيل المثال، من المحتمل أن يستفيد المتحدثون في هذا المستوى من التفاعل مع مجموعة متنوعة من مصادر المدخلات: الأنشطة الدراسية التي تعكس مجموعة من أهداف التفاعل والسياقات وأهداف المناهج الدراسية التي تمتد على مستويات القواعد النحوية، وتشمل التنوع الجغرافي والاجتماعي على حد سواء، وبطبيعة الحال يكون المتعلم الذي تعرض لمصادر مدخلات مختلفة منذ المستويات الأولى من الدراسة على استعداد جيد لتحقيق الاستفادة القصوى من هذه الفرص، وعلى الرغم من أن أهمية شرح كيفية التنوع في

التراكيب في هذا المستوى، فإنه لم يحل في الأهمية محل أهمية المدخلات والتفاعل.

وفي الجزء المتبقي من هذا القسم نتناول ثلاثة أنشطة عينة (الأمثلة ١٠-١ و١٠-٢ و١٠-٣) لمصدر المدخلات نفسها من أجل توضيح كيفية عمل ذلك. وتعد الأنشطة في اللغة الثانية أنشطة محايدة، بمعنى أنها يمكن أن تمارس مع أي لغة ثانية، ومن ثم، يمكن للمعلمين التكيف مع اللغات التي يعلمونها، وفيما يأتي أمثلة باللغة الإنجليزية تمثل نموذجًا من النماذج، ومن أجل تطبيق هذا النشاط، ينبغي إعادة إنشاء المواد في اللغة المستهدفة. يأتي مصدر المدخلات لجميع الأنشطة الثلاث من المذياع عبر الإنترنت ويتضمن أمثلة من الإعلانات الإذاعية.

المثال ١٠-١ نموذج نشاط – كفاية مبتدئة

التعليمات: وفقًا للإعلان الإذاعي، ما المنتجات المعروضة للبيع في الصيدلية؟ ضع علامة على كل ما ينطبق.

---------------- معجون الأسنان

---------------- مستحضرات التجميل

---------------- الشامبو

---------------- أدوية البرد

---------------- الضمادات

---------------- رقائق البطاطس



المثال ١٠-٢ نموذج نشاط – كفاية متوسطة

التعليمات: لدى استماعك، حدّد الطلبات في الإعلان الإذاعي.

في شركة PharmaDrug، لدينا كل احتياجاتكم الطبية – وأكثر! زورونا اليوم للتمتع بعروض مميزة على الأدوية

التي تباع دون وصفة طبية، ومنتجات العناية الشخصية، وأكثر! الآن، لفترة محدودة، يتمتع العملاء الجدد

بالفرصة للالتحاق بنادي التسوق المتكرر الموفر للمال دون أي تكلفة إضافية.

لا تفوت هذا العرض المميز– أسرع وتسوق اليوم!

المثال ١٠-٣ نموذج نشاط – كفاية متقدمة

التعليمات: بناءً على الإعلان، أدخل كلمة "صحيحة" أمام الجملة الصحيحة وكلمة "خطأ"

أمام الجملة الخطأ.

____ شراء علبتين من عقار فلوميد FluMed يوفر عرضًا مميزًا أفضل من شراء علبة واحدة من نفس العقار.

____ لتناول وجبة خفيفة سريعة، اشتر علبة من المقرمشات cookies لتحصل على أشياء

أكثر مقابل أموالك.

____ إذا كنت لا تعترض على السعر، ماسكارا كلوديت هي الأفضل لأنها لا تسيل.

____ الضمادات المعروضة في الخصومات هي الأفضل لأطفالك.

____ يجب على الشخص ذي الشعر الجاف شراء شامبو صالون.

____ أنت تضطر لدفع المال للانضمام لنادي التسوق المتكرر، لذلك فالتسجيل الآن يعد

عرضًا فريدًا.

____ معجون أسنان دينتبريت يجعل أسنانك أكثر بياضًا من أي معجون أسنان آخر.



وينبغي أن تكون هذه الجمل متاحة بسهولة لجميع المعلمين، ونظرًا لأن البرامج الإذاعية تدخل في إطار العرض العام، وهذه الإضافات ملائمة للميزانية في فصول اللغات. ويجوز للقارئ تعديل المحتوى ليكون مناسبًا للإعلانات الإذاعية التي تكون في متناول الجميع باللغة التي يدرسونها، وتوفر هذه الأمثلة هدفًا معقولًا لكل من المستويات الثلاثة المختلفة من المتعلمين، وعلاوة على ذلك، مع أي مصدر مدخلات فردي، يمكن للمعلمين تصميم العديد من الأنشطة التي تناسب مجموعة من القدرات.

وتبين هذه الأمثلة أن ما يتغير بتغير مستويات الأداء حين استخدام مصدر المدخلات نفسها أو مصدر مماثل هو اختلاف أهداف المناهج والطرق التي يطلب من المتعلمين التفاعل مع المدخلات، بدلًا من التفاعل مع مصدر المدخلات ذاتها. وقد يلاحظ القارئ على نحو مناسب أن الاقتراحات أعلاه تشبه الأفكار الخاصة بدمج المواد الأصيلة في الفصول الدراسية، بدلًا من اقتراحات تدريس التنوع اللغوي، ويرجع ذلك إلى أنه إذا كان المعلمون يتخذون قرارًا واعيًا بإدراج التنوع اللغوي في فصول تعلم اللغة، وكذلك يستمرون في توظيف خبراتهم لإنشاء أنشطة دراسية تفاعلية غزيرة مناسبة ترتبط بأهداف المناهج الدراسية المباشرة[1] – إلى جانب الهدف الرئيس لتعزيز تطور الكفاية التواصلية – فيجب أن تكون الأنشطة التي تهدف إلى زيادة وصول الطلاب إلى أمثلة من التنوع اللغوي مناسبة على نحو سلس مع المواد الموجودة، وبعبارة أخرى، ما يتغير هو نوع النصوص الشفوية أو المكتوبة (سواء من الكتب المدرسية التقليدية أومن حالة لأخرى)، بدلًا من أنواع الأنشطة التي يشارك فيها المتعلمون.

زيادة أنماط التنوع في فصول اللغات

ذكرنا في هذا الفصل، والفصول السابقة، أنه بغض النظر عن المنهج النظري، فإن



العنصر الرئيس لتطوير اللغة الثانية هو المدخلات، وهكذا، كل نص أصيل يوفر معلومات مهمة لمتعلم اللغة، وما هو أكثر من ذلك، لأن هذه النصوص تختلف عن بعضها البعض باختلاف المجتمع اللغوي الذي تمثله كل منها؛ فهي تتقاسم قيمًا مقارنةتسمح للمتعلمين بتطوير المعرفة حول كيفية تنوع اللغة الثانية من سياق لآخر، وبهذا المعنى، ينبغي أن يكون أحد الأنشطة الرئيسة لمعلمي اللغة ومطوري المناهج هو تحديد الأمثلة المناسبة للغة المستخدمة للفصل الدراسي، ومن أجل تيسير إجراء ذاك للمعلمين الذين لم يحاولوا قبل ذلك دمج مجموعة متنوعة من مصادر المدخلات في فصول اللغاتنخلص إلى بعض الاقتراحات حول كيفية المضي قدمًا في التوصل إلى هذه النصوص.

إن أحد المصادر المتميزة المهمة هو التجربة الشخصية. لدى كل واحد منا – بصفته متعلمًا للغة أو معلمًا للغة – مجموعة متنوعة من نقاط الاتصال مع اللغة التي نعلمها،وتتراوح نقاط الاتصال تلك من المصادر الإعلامية إلى السفر إلى الصداقات، وكل منها يعد نقطة اتصال صالحة لاستخدام اللغة، ومن خلال جلب مصادر اللغة التي تكون مألوفة بالنسبة إلينا، فربما نشارك أيضًا حماسنا للتجارب التي يمكن أن يجلبها تعلم اللغة كذلك. هذا قد يتضمن مقطعًا إذاعيًا من موقع ما قمنا بزيارته، أوتسجيلًا سريعًا لقراءة صديق لمقطع ما أو سردًالقصة شخصية، أو مقطعًا من فيلم ما في منطقة عشنا فيها قبل ذلك، وما إلى ذلك، وعلى الرغم من أن الهدف النهائي هو ضرب أمثلة عدة مختلفة من اللغة المستخدمة، فمن المنطقي أن نبدأ بما نعرفه.

وبالطريقة نفسها،فهناك طرق أخرى لتحديد مصادر مفيدة للمدخلات في فصول اللغة. قد يمر طلابنا أيضًا بتجارب شخصية وقد تكون لديهم اهتمامات قوية بمجتمع ما أو منطقة جغرافية ما، وهذا يمكن أن يوجه بحثنا نحو مواد جديدة أيضًا، وبالمثل، هناك في كثير من الأحيان أحداث عالمية تحتل مركز الصدارة وترتبط باللغة المستهدفة.



وقد يكون البلد الذي يتحدث اللغة المستهدفة، على سبيل المثال، هو المضيف القادم لدورة الألعاب الأولمبية، أو ربما واجه كارثة طبيعية غير عادية، أو قد يكون موقعًا

للتغيير السياسي، وفي جميع الحالات، من المرجح أن يحدث نشر هذه الأحداث بنشاط في الصحف وفي البث التلفزيوني والإذاعي في جميع أنحاء العالم، وذلك لن يوفر مصادر جيدة للمدخلات فحسب، بل إن لذلك أيضا فائدة إضافية في توسيع مدارك المتعلمين بشأن السياق السياسي والاقتصادي والثقافي للمنطقة التي تتحدث اللغة المستهدفة، وهناك إستراتيجية أخيرة للمساعدة في البحث عن مصادر مدخلات متنوعة، وتلك التي لها فائدة عملية إضافية لتوفير الوقت الثمين من جانب المعلم، ألا وهي البحث عن الكتب المدرسية التي تقع تحت روابط عبر شبكة الإنترنت توجه إلى مصادر جديدة للمدخلات. إن العديد من الكتب المدرسية الجديدة تتضمن روابط مفيدة لقراءة إضافية أو تسجيلات باللغة المستهدفة، ويمكن استخدامها على أكمل وجه (على سبيل المثال، غارسيا–سيرانو، وغرانت كاش، ودي لا تور Garcيa-Serrano, Grant Cash, & De la Torre[٢٠١١] للإسبانية، وكاي ولي فليمينغleFleming & [٢٠٠٨] للروسية).
ما هو طريف على وجه الخصوص حول هذا الخيار الأخير هو أنه من المرجح جدًا أن ترتبط هذه الروابط بالفعل ارتباطًا مباشرًا بأهداف البرنامج التعليمي، وهذا يعني أنه يجب على المعلم أن يقيم مدى تمثيل مختلف المتحدثين، دون تغيير في أنشطة البرنامج الدراسي وأهدافه.

تذكر الممارسات التعليمية الحالية

ينبغي أن تساعد الاقتراحات التي أوردناها آنفًا معلمي اللغات ومطوري المناهج على دمج المواد الأصيلة التي تمثل مجموعة أوسع من مجتمعات وسياقات الكلام في فصولهم، بيد أنه من أجل زيادة الأثر الإيجابي لهذا المسعى فمن المهم مراعاة أفضل الممارسات الحالية ونتائج أحدث البحوث. وكما ذُكر آنفًا، فإن طرح تفسيرات



مستفيضة عن كيفية عمل التنوع في الفصول الدراسية اللغوية من غير المرجح أن يعزز تنمية الكفاية التواصلية، ولهذا السبب، من المهم أن نُعنى بالنصائح الآتية عند التوجه نحو تطوير أنشطة البرنامج التعليمي الجديد، وكما قال موجه لي ذات مرة،

وكما قال لي أحد الموجهين ذات مرة": حذار من إلقاء الرضيع مع ماءالاستحمام! As a mentor once told me, there is no need to throw the baby out with " the bathwater[١٥]، وهذا يعني أننا نعرف قليلًا جدًا حول كيفية تعلم اللغة الثانية؛ وهكذا فإن السعي إلى مساعدة المتعلمين على تطوير جميع أنواع الكفايات – بما في ذلك الكفاية الاجتماعية اللغوية – ينطوي على إضافة أبعاد جديدة إلى الفصول الدراسية، بدلًا من إقصاء الممارسات الفعالة القائمة. والاقتراحات الآتية تساعد على إضفاء سياق على دمج المواد الجديدة في فصول تعلم اللغة الثانية.

تذكر الأساسيات

عندما تحاول فعل شيء جديد، فمن الأفضل دائمًا أن تبني على ما تعرفه بالفعل. نحن بحاجة إلى أن نتذكر كل الحقائق حول تعليم اللغة التي درسناها، والتي تعد ثمرة خبراتنا، أو التي نعرفها معرفة ضمنية من تاريخنا في تعليم اللغة، فمثلًا نحن نعلم أن المزيد ليس هو الأفضل في جميع الأوقات. ربما يكون الدمج التدريجي لمصادر مدخلات جديدة مسعى إيجابيًا للغاية، ولكن أن ننهال على المتعلمين بفيض من الأمثلة قبل وضع مواد مناسبة للدعم – أو ما هو أسوأ من ذلك، أخذ مثال واحد وإرفاقه بشرح مفصل للتنوع اللغوي – ربما لن يحقق النتائج المرجوة، ونحن نعلم أن الأمثلة الجيدة يمكن أن توفر الأسس التي ننطلق منها، وأن المعرفة فوق اللغويةقد لا تؤثر تأثيرًا مباشرًا في النظام الناشئ (وقد تكون ضارة بالفعل إذا كانت بديلًا لمدخلات مفيدة)، وأن المتعلمين يقومون بعمل جيد عندما نعلم شيئًا واحدًا في وقت واحد، وفي معرض الحديث عن اقتراحات



١٥هذا تعبير في اللغة الإنجليزية يقصد به : لا تتخلص من أشياء قيمة عند محاولتك التخلص مما لا تحتاج إليه.

المعلمين من المستوى الأدنى، لاحظنا أن البدء بالتنوع الجغرافي(الاتصالات المباشرة الفردية) والتركيز على أهداف المناهج الدراسية الثابتة كان ممارسة جيدة. وملخص القول أن ما نعرفه عن تعلم اللغة يجب أن ينطبق أيضًا على التنوع اللغوي في الفصول الدراسية.

تذكر أهداف المتعلم

إن هدفنا بوجه عام لجميع متعلمي اللغة هو دعم تطوير القدرات التواصلية في كل من وسائل الاتصال المكتوبة والشفوية، ويشمل ذلك الكفاية النحوية، وكذلك القدرة على استخدام اللغة بطرق مناسبة اجتماعيًا وبناء الخطاب وفقًا لقواعد اللغة المحددة، وعندما تؤخذ العوامل الفردية في الحسبان، مثل مستوى الكفاية أو الأهدافالفردية أو الأدائية، يمكن تحديد هذا الهدف العام هدفًا إضافيًا ليتناسب مع عدد المتعلمين، ومع ذلك، كان الغرض من هذا الباب هو إثبات أن التنوع اللغوي هو سمة طبيعية متأصلة في اللغة، وأن التنوع اللغوي على نحو مناسب هو أمر ضروري للاتصال الفعال. إن التأثير المباشر لهذه الحقيقة هو أن معرفة التنوع الاجتماعي اللغوي يجب أن تجعلنا أكثر قدرة على مساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم أكثر مما يتطلب الأمر تغييرًا في تلك الأهداف الشاملة.

التركيز على التواصل

من المفيد ربط هدف تطوير الكفاية التواصلية بمعرفتنا بأهمية المدخلات والتفاعل في تطوير قدرات اللغة الثانية، وينبغي أن يكون التركيز في فصول اللغات على التواصل؛ ونحن نعلم أن التواصل يعزز تعلم اللغة، وأن مهمتنا بوصفنا معلمين هي توفير فرص للتواصل أو – بصورة أكثر تحديدًا للتفاعل مع المدخلات بطرق مختلفة– من الضروري عدم استبدال فرص التواصل بمعلومات فوق لغوية تُعنى بكيفية عمل اللغة. وبالنسبة إلى



الكثيرين منا، تعد تلك معلومات مهمة ومثيرة للاهتمام بالتأكيد، ولكن قليل منا من يرى أن معرفة كيفية عمل اللغة لا تختلف عن القدرة على استخدام تلك اللغة في سياق حقيقي.

إتاحة الفرص لتطوير جميع جوانب الكفاية

ومثلما أمضينا وقتًا في استكشاف فكرة زيادة مصادر المدخلات في فصول تعلم اللغة الثانية، مما يضمن تمثيل العديد من الجماعات اللغوية، وأن التنوع اللغوي موجود في الفصول الدراسية، فمن المهم أيضًا تمثيل مجموعة من المهارات اللغوية في قاعة الدراسة، وبعبارة أخرى، ينبغي أن يكون رأينا في الكفاية متعدد الأوجه، وينبغي أن توفر أنشطتنا الدراسية فرصًا لتطوير جميع جوانب الكفاية، على سبيل المثال، يجب على المتعلمين فهم الواجبات وأداؤها، ويجب عليهم فعل ذلك في وسائط مكتوبة وشفوية، ويجب عليهم تطوير قدراتهم على استخدام القواعد النحوية بدقة، وذلك لتغيير الهياكل تغييرًا مناسبًا، ولتنظيم الخطاب على نحو مختلف على أساس الأهداف التواصلية، وما إلى ذلك، وخلاصة القول أن إدخال مصادر جديدة للمدخلات لا يعني حدوث تحول جذري نحو أنشطة فهم المسموع على حساب الأنشطة الأخرى، بل يجب أن نواصل في موازنة تركيزنا على تنمية جميع المهارات التي ينطوي عليها استخدام اللغة.

العناية بأساليب التعلم الفردية

يدرك معلمو اللغة تمامًا أن جميع المتعلمين لا يستجيبون لجميع المواد والأنشطة التعليميةبالطريقة نفسها، وهذا صحيح بغض النظر عن أهداف المناهج الدراسية في التركيز على نشاط معين، ومن أجل مواصلة التدريس بفعالية فمن المهم أن نولي اهتمامًا بأنواع التعليمات والمواد التي تعمل عملًا أفضل لدى مجموعة متنوعة من المتعلمين، ومن المستبعد جدًا أن يشترك جميع الطلاب في فصل دراسي معين أنماط وتفضيلات التعلم نفسها، ومن هذا المنطلق، علينا أن نستجيب لاختلافات المتعلمين من خلال تقديم مجموعة متنوعة من الفرص للتنمية وتحقيق التوازن بين مطالب مجموعة محددة من أساليب التعلم.

تطبيق الممارسات القائمة على الأهداف الجديدة

أمضينا وقتًا كثيرًا محذرين من التغييرات الرئيسة في الممارسات الحالية في التعليم حين يقوم المعلم بدمج مصادر إضافية للمدخلات في فصول تعلم اللغات، ومن هنا نخلص إلى رسالة تشجيعية تفيد بأنه ينبغي للمرء أيضًا أن يحاول استخدام الممارسات القائمة لإيجاد طرق جديدة لتعليم الكفاية التواصلية، وهذا يعني أنه على الرغم من أنه لم يحدث اختباره بعد، فإننا قد نبحث عن أي طرق لتدريس الكفاية النحوية يمكن أن تنطبق على الكفاية الاجتماعية اللغوية، وإذا ضربنا مثلًا حول طريقة استخدام معالجة المدخلات لتعزيز تطوير العلاقات بين المعنى والصيغة (فانباتن،VanPatten، ٢٠٠٤)، فلدينا طريقة للتعليم أثبتت فعالية مع لغات ثانية متعددة ومن خلال مجموعة من البنى النحوية،وتتمثل الوظيفة الأساس لهذه الطريقة في تمكين المتعلمين من إنشاء العلاقات بين المعنى والصيغة من خلال بث شكل معين في التركيز، وفي الأنشطة التعليمية، جعل هذا النموذج أساسًا لإنجاز المهام المطلوبة، وبهذا المعنى، قد يكون من الممكن أيضًا إنشاء نشاط ما من شأنه أن يبرز حقيقة ما حول التنوع اللغوي في التركيز. مثال ١٠-٤ هو نشاط لمعالجة المدخلات المصممة لمساعدة المتعلمين على إنشاء العلاقة بين نوع الجنس والضمائر المباشرة باللغة الإسبانية، وتكتنف هذه الصيغ صعوبات بالنسبة إلى المتعلمين الناطقين باللغة الإنجليزية، لأنه لا يوجد مثل هذا التمييز بين الجنسين في اللغة الأولى وتحدث معالجة هذه الصيغ فيما بعد من كلمات المحتوى، نظرًا لتأثيرها الأقل في المعنى العالمي على نحو عام.

وبتطبيق هذا النموذج من التعليم على التنوع الاجتماعي اللغوي، قد نتصور نشاطًا ينطوي على استماع المتعلمين إلى أدلة حول ما إذا كان الموقف رسميًا أو غير رسمي،



والذين يحدث توجيه الطلب إليهم أو عمر متحدث معين. يبين مثال ١٠-٥ كيف يمكن تطبيق ذلك في مستويات مبكرة جدًا من الكفاءة، لمجرد مساعدة المتعلمين على التعرف على الأصوات الأسنانية المهموسة voiceless interdental (ثيتا theta) في شبه الجزيرة الإسبانية، وتجدر الإشارة إلى أنه في بداية هذا الفصل اقترحنا أن سؤال الطالب حول "لثغة اللسان""lisp" في هذا النوع من الإسبانية يخلق فرصة لتعليم المتعلمين حول التنوع اللغوي، وهكذا يعد النشاط الآتي مجرد تطبيق للممارسات الدراسية الحالية على هدف المناهجالدراسية نفسها، ويتطلب النشاط المقترح من الطلاب الاستماع إلى عينة من الكلام في أثناء القراءة وتحديد ما إذا كان المتحدث من المكسيك أو إسبانيا، ويمكن تكرار هذا النشاط بسهولة في ظاهرة الحرف الأخير /s/، ويمكن أن يطلب من المتعلمين تحديد ما إذا كان أحد المتكلمين من المكسيك أو الجمهورية الدومينيكية.

المثال ١٠-٤ نشاط معالجة العينة

Sample processing instruction activity

التعليمات: أشر إلى ما يفعله هؤلاء الناس في كل من الصور الآتية.





Jose y Silvia lo ----------
.comieron
أكلاتها جوسيه وسيلفيا
Jose y Silvia la--------
.comieron
أكلها جوسيه وسيلفيا

.Emilia lo come-----------
------إيمليا تأكلها MASC
.Emilia la come-----------
------إيمليا تأكلها FEM



:**المصادر**

http://www.illustrationsof.com/٤٣٩٣٣٧-royalty-free-cake-clipart-illustration

(الصورة اليسرى)



http://vectors/design/vector-of-a-cartoon-couple-of-kids-sharing-pizza-Outlined coloring-page-by-ron-leishman-٢١٨١٠

(الصورة اليمنى)

مثال ١٠-٥ نشاط معالجة للكفاية الاجتماعية اللغوية **التعليمات: استمع إلى الجمل الآتية وحدد ما إذا كان المتكلم هو من إسبانيا أو المكسيك.**		
Cesar estudia la quimica سيزار يدرس الكيمياء.	------ - إسبانيا	-------- المكسيك
Cecilia quiere ir al cine سيسيليا تريد أن تذهب إلى السينما	------ - إسبانيا	-------- المكسيك
Vamos a hacer un viaje a Valencia نحن ذاهبون في رحلة إلى فالنسيا.	------ - إسبانيا	-------- المكسيك
Mis zapatos nuevos son muy bonitos حذائي الجديد جميل جدًا.	------ - إسبانيا	-------- المكسيك
Me gusta comer cerezas	------	--------



أحب تناول الكرز.	- إسبانيا	المكسيك
Francisco trabaja en una tienda de musica. فرانسيسكو يعمل في متجر الموسيقى.	------ - إسبانيا	--------- المكسيك
Carla cena con sus amigos. كارلس تتناول العشاء مع أصدقائها.	------ - إسبانيا	--------- المكسيك

وكما ذكر آنفًا، لا توجد بحوث تدل على أن هذه المهمة وسيلة فعالة لمساعدة الطلاب على تطوير الكفاية الاجتماعية اللغوية، غير أننا نعلم أن المدخلات تعزز تنمية اللغة الثانية، ونحن نعلم أن تجهيز المدخلات وسيلة فعالة لتعزيز تنمية الكفاية النحوية، وتشير هاتان الحالتان إلى أن ذلك سبيل معقول واحد على الأقل للتطوير. ومن بين مناهج أخرى، سواء النظرية أو التعليمية، هناك بالتأكيد ممارساتأخرى راسخة وفعالة. ومفاد الأمر هو أننا إذا بنينا على ما نعرفه، فمن المرجح أننا سنستمر في النجاح ونساعد في الوقت نفسه متعلمي اللغة على تطوير عنصر أساس في الكفاية التواصلية والذي يُهمل إهمالًا عامًّا في فصول اللغات.

الخلاصة

ليس مجالًا للجدال القول بأن لغتنا تختلف وفقًا للسياق الذي نجد فيه أنفسنا،بالإضافة إلى أن علماء اللغويات الاجتماعية ذهبوا إلى أن هذا جزء طبيعي ومنهجي من استخدام اللغة، وفي ضوء هذه الحقائق، يرى معلمو اللغة بوجه عام أن جزءًا من تطوير القدرات التواصلية في اللغة الثانية يجب أن يشمل أيضًا الكفاية الاجتماعية اللغوية، ومع ذلك فإن دمج الممارسات التي من شأنها تعزيز هذه القدرات في فصول اللغات يمكن أن تكون أكثر إثارةً للجدل، ففي ورش للعمل أقيمت حول هذا الموضوع، تتباين أصوات القلق من أولئك الذين يشعرون بالقلق بأن دراسة التنوع بما ليس في الكتاب المدرسي يعد تشتيتًا للذهن إلى أولئك الذين يعتقدون ببساطة أن الطلاب غير قادرين على التعامل مع التنوع اللغوي، بيد أن واقع متطلبات استخدام اللغة مهنيًا



أو فيما بين الأفراد خارج الفصول الدراسية يدل على أن هذه القدرات هي في الواقع ضرورية جدًا. ويحدونا الأمل في تحقيق توازن في هذا الفصل الختامي بين توسيع مصادر المدخلات في فصول اللغات وثانيًا أهداف المناهج مع الحفاظ في نفس الوقت على الممارسات الفعالة الحالية وتحقيق أهداف المناهج الدراسية الحالية، والأهم من ذلك أننا نأمل أنه بتوظيف الاقتراحات والنماذج الواردة في هذا الفصل سيشعر معلمو اللغة براحة لدى بدء رحلة هذا التوسع، وفي ذات الوقت استخدام المهارات والمعارف المتعددة التي يمتلكونها للقيام بذلك.



قراءة إضافية

a. Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp. 177–201). Rowley, MA: Newbury House.

b. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 , 1–47.

c. Corder, P. (1967). The significance of learners' errors. International Review of Applied Linguistics , 5 (4), 161–170.

d. Chapelle, C. (2009). A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French as US universities taught about Canada? The Modern Language Journal, 93 (2), 139–152.

e. Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). Second language learning theories [Chapter 2, pp. 29–51]. Third Edition. New York: Routledge.

f. VanPatten, B. (2007). Input processing in adult SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), Theories in Second Language Acquisition: An Introduction (pp. 115–135). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

الفهم والتطبيق

الفهم

١. بدلًا من القول "لثغة اللسان" lisps الإسبانية، كيف يمكن لمعلم ذي خلفية باللغويات الاجتماعية أن يصف الصوت الناتج في إسبانيا الشمالية المتوسطة؟

٢. ما الإجابة التفصيلية لشرح السياقات التي تظهر زيادة استخدام 'on' 'نحن' باللغة الفرنسية؟

٣. فيما يتعلق بمكافحة التحيز اللغوي language prejudice، ما الذي تسمح به المعرفة اللغوية الاجتماعية؟

٤. لماذا يكون من غير الدقيق القول بأن المتحدثين "الجيدين" يستخدمون دائمًا الصيغ"الصحيحة"؟

٥. ماذا يعني القول بأن التنوع منهجي؟

٦. في أي مستوى من مستويات القواعد النحوية تتنوع اللغة؟

٧. بمعنى عام، كيف يختلف متعلمو اللغة العرقية ومتعلمو اللغة الثانية من حيث سياق الكلام الذي يتعرضون له؟

٨. كيف يكون "التأدب" دليلًا على التنوع اللغوي؟

٩. ما الدور الذي يؤديه مطورو المناهج فيما يتعلق بتقييم أنماط التنوع اللغوي؟

١٠. بالإضافة إلى القواعد اللغوية، ماذا تشمل أنشطة التعلم الجيدة؟

١١. ما الأساس الذي ينبغي التركيز عليه في فصول تعلم اللغات؟

التطبيق

١٢. لماذا من الصعب على الناس أن يشيروا إلى لهجة معينة بوصفها اللغة الحقيقية، هل هناك صفات في لهجتك قد يصنفها البعض على أنها خارجة عن اللهجة الرئيسة؟

١٣. بصفتك معلمًا، ما الصعوبات التي تتبادر إلى ذهنك عند التفكير في دمج التنوع في الفصل الدراسي، ما الذي يبرر استقطاع بعض الوقت من الفصل الدراسي في المفاهيم المتنوعة، هل هناك جوانب معينة من التنوع تبدو أكثر قابلية للفصول الدراسية دون جوانب أخرى؟ (إذا لم تكن معلمًا، قم بتطبيق هذا على الفصل الذي قد تدرس له).

١٤. فكر في سياق (أو سياقات) لا تتصرف فيها كمتحدث "جيد" بلغتك. متى تتجنب الصيغ"الصحيحة"؟ صف الموقف والمحاورين وكذلك السياق قدر الإمكان.



١٥. فكر في سياق (أو سياقات) تتصرف فيه بوصفك متحدثًا "جيدًا" بلغتك. متى تحاول عن قصد استخدام الصيغ "الصحيحة"؟ صف الموقف والمحاورين وكذلك السياق قدر الإمكان.

١٦. هل يحدث إجراء التنوع اللغوي بوعي في جميع الأوقات؟ فكر في أمثلة لمواقف أديت فيها صيغًا لغوية أثارت دهشة شخص ما في جوارك. ماذا قلت، كيف قلت ذلك،ما الذي في رأيك تسبب في نطق اللغة بهذه الطريقة، من كان حاضرًا أيضًا؟

١٧. فكر في أغنية يمكنك استخدامها في الفصل (كمتعلم أو معلم) من شأنها أن تعرض الفصل إلى تنوع لغة معينة. قدم معلومات عن الأغنية والمغني والصفات اللغوية المحددة التي يمكن ملاحظتها في الأغنية. حاول أن تجد العديد من الأمثلة حول التنوع الجغرافي وفقًا للمواد المعجمية والصوتيات وقواعد النحو والصرف داخل الأغنية.

١٨. عندما تحتاج إلى تعلم مهارة جديدة، كيف تتعلم على نحو أفضل. عندما تتعلم اللغة، هل الأفضل أن تتعلم بالطريقة بنفسها، هل يتعلم أصدقاؤك أو أفراد عائلتك بطريقة مختلفة عنك؟ فكّر في أربعة أشخاص معينين في حياتك وكيف كان من الأفضل أن تنقل لهم كيفية ضرب كرة السلة. الآن فكّر في كيفية تعليمهم بنية نحوية من اختيارك في لغة ثانية. اكتب ملاحظاتك وكيف يمكن أن تكون نافعة لك في التعلم في المستقبل أو العروض التقديمية.



ملحوظة

نلاحظ أنه بالنسبة إلى أولئك الذين يدرسون في السياق الثانوي secondary context، وكذلك المعلمون في مرحلة ما بعد المستوى الثانوي post-secondary level الذين تهدف برامجهم إلى تطبيق المعايير الرسمية لتعلم اللغة، مثل تلك التي ينشرها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، سنجد أن التعديلات على هذا النوع تواكب الأهدافالشاملة للتعليم (انظر بوتوسكي، برن، كلارك، هامراند Potowski, Berne, Clark, & Hammerand [٢٠٠٨] للمناقشة).



مسرد المصطلحات عربي– إنجليزي

الإبداع المنهجي	methodological creativity
إثنوغرافيا الكلام	ethnography of speaking
الأحاديث غير الرسمية	informal speech settings
الأحاديث غير المراقبة	unmonitored speech
اختبار الأشكال المتطابقة	matched guise test
اختبار معادلة التقييم العامة	generalized estimating equation test
اختبارات مربع كاي	chi-square tests
الاختصار	contraction
الاختلافات العروضية	prosodic differences
أخطاء	errors
أدوات الاستنباط والتحليل	tools of elicitation and analysis
الأسبقية في الوقت	anteriority
استبانة الاتجاهات العرقية	ethnic orientation questionnaire
الاستثمار	investment
استخدام اللام بدلا من الراء	lambdacism
الاستهام بالعملة	toss of a weighted coin
أسلوب الخطاب	discourse style
إشارات مرجعية	future reference
الأصوات الاحتكاكية	fricatives
الأصوات الأسنانية الاحتكاكية	interdental fricative
الأصوات الانفجارية الوقفية	stops
الإطار الزمني للحدث	time frame of an event
الإطار المرجعي	frame of reference
الاعتزاز بالذات	ego permeability



أعراف الاستخدام	norms of use
الأعراف المعيارية	prescriptive norms
أعراف تعليمية	Pedagogical norms
الاكتساب (الحيازة)	appropriation
الاكتساب الناقص	incomplete acquisition
آليات التعلم الارتباطية	associative learning mechanisms
آلية التعلم الارتباطي القائم على الإدراك	cognitive-based, associative learning mechanism
إمكانية السجل	Log likelihood
الانتشار الخلفي	Back propagation
الأنثروبولوجي	anthropology
الانحدار اللوجستي الثنائي	binary logistic regression
الانحدار اللوجستي الثنائي	logistic regression binary
الانحدار اللوجستي متعدد الأبعاد	multinomial logistic regression
أنماط التنوعات الثابتة	pattern of stable variation
أنماط التوصيل	patterns of connectivity
أنموذج المثاقفة	acculturation model
الأهداف	Targets
الأهداف متعددة اللغات	multilingual targets
أوزان البداية	starting weights
أوزان العامل	Factor weights



أوزان المدخلات	input weights
أوزان الوحدة المخفية	hidden unit weights
إيماءات التعايش	symbiotic gestures
بحوث التنوع	variationist research
برنامج التعليم بالغمر	immersion program
البنى التحتية	underlying representations
بنى سطحية	surface forms
تأثير الحفظ	conserving effect
التأدب	politeness
تبادل البني	turn constructions
التبادلات	exchanges
التبادلات الحوارية	conversational exchanges
التباين اللغوي	Linguistic diversity
التبديل	alternation
التجريد	Abstraction
التحجر	fossilization
تحليل الأخطاء	error analysis
تحليل الانحدار متعدد المتنوعات	multivariate regression analysis
تحليل التباين	analysis of variation
التحليل التفاعلي للمحادثات	interactionist conversation analysis
التحليل التقابلي	comparative analysis
تحليل التنوع	variationist analysis
تحليل المحادثة	Conversation Analysis
تحليل متعدد المتنوعات	multivariate analyses
تحليلات الانحدار	regression analyses
التحليلات التجريبية	empirical analyses
التحول اللغوي	code switching



تحول المشار إليه	switch reference
التحول ثنائي اللغة	bilingual turn
التحويل التركيبي	syntactic transformations
التحيز التوزيعي	distributional bias
التحيز اللغوي	language prejudice
تخزين المعلومات	information storage
تدرج عمري	age grading
التراكيب الذهنية	mental structures
التراكيب الصوتية المتغيرة	phonological variable structures
التراكيب المتغيرة	variable structure
التراكيب الموسومة	marked structures
ترتيب الذات	self organizing
التردد الأساسي	fundamental frequency
تركيب الخطاب	discourse structure
التسلسل الاجتماعي	hierarchy
تطوير اللغة	language development
التعبير المستقبلي	future time expression
تعبير زمن الماضي المتغير	variable past time expression
تعبير ضمير الفاعل المتغير	variable subject pronoun expression
التعبير عن المسند إليه	subject expression
التعليقات فوق اللغوية	metalinguistic comments
تعليم اللغة التواصلي	communicative language teaching



التعميم	generalization
التغير العمري	aging
التغيرات اللحظية	instantaneous changes
التفاعل الاجتماعي	social interaction
التفاعل الحضاري	intercultural interaction
تفاعلات لغوية اجتماعية معدة مسبقا	preplanned sociolinguistic interactions
التقسيم المعرفي الاجتماعي	social-cognitive divide
التقعيدية	grammaticalization
تقنيات الاستنباط	elicitation techniques
التقويم الديناميكية	dynamic assessment
تقييد الإطار المرجعي	frame of reference constraint
التقييم الايجابي	positive evaluation
تقييم المناهج الاجتماعية	Evaluation of Social Approaches
تكرار الرمز	token frequency
تكرار النوع	type frequency
التكيف	accommodation
التمثيل الادراكي للغة	cognitive representation
التمثيل الموزّع	distributed representation
تنظيم الأشياء	object-regulation
تنظيم الذات	self-regulation
التنوع	variability
تنوع	variation
التنوع المنهجي	systematic variation
التنوع الأسلوبي	stylistic variation
التنوع الأفقي	Horizontal variation



pragmatic variation	التنوع التداولي
developmental variation	التنوع التطويري
morphosyntactic variation	التنوع الصرفي–النحوي
phonological variation	التنوع الصوتي
task-based variation	التنوع القائم على المهام
style-based variation	التنوع القائم على النمط
language variation	التنوع اللغوي
interlanguage variation	التنوع اللغوي البيني
Lexical Variation in American English	التنوع المعجمي في الإنجليزية الأمريكية
geographic variation	التنوعات الجغرافية
stigmatized variant	التنوعات الرديئة
second language variation	تنوعات اللغة الثانية
linguistic variation	التنوعات اللغوية
pidginization	التهجين
extension	التوسع في المعنى
social side of cognition	الجانب الاجتماعي للإدراك
cognitive-social debate	الجدل الاجتماعي المعرفي
stems	جذع
lexical stems	الجذوع المعجمية
conventionalized sequences	الجمل التقليدية
prefabricated sequences	الجمل المتتابعة المقولبة
linguistic essentials	الحاجات اللغوية



حالة وسم الفهم	case-marking comprehension
حدود المقاطع الصوتية	syllable boundaries
الحديث الخاص	private speech
الحديث الداخلي	inner speech
الحذف	deletion
خرائط لغوية	language maps
الخصائص السياقية	contextual features
خصائص أنثوية	feminine traits
خطاب رسمي	formal speech
خطاب مراقب	monitored speech
دراسات اكتساب المورفيم	morpheme acquisition studies
الدراسة في الخارج	Study abroad
الدعم	scaffolding
دوافع تكاملية	integrative motivation
دوافع نفعية	instrumental motivation
الذاتية	subjectivity
الربطية	Connectionism
الروابط	connections
الروابط العصبية	neural connections
الزمن الماضي البسيط	preterit
زمن المضارع التام	Past perfective time
السلوك الحضاري	cultural behaviors
السلوك اللغوي	linguistic behaviors
السلوكية	Behaviorism
سياق التعلم	learning context
السياق التفاعلي	interactional context
الشبكة الاجتماعية	social network



three-layer network	شبكة الطبقات الثلاث
neural network	الشبكة العصبية
external articulation of speech	الشكل الخارجي للكلام
adjacent front vowel	صائت أمامي مجاور
cue validity	صدق الإشارة
culture shock	الصدمة الحضارية
language shock	الصدمة اللغوية
morphosyntax	الصرفية-النحوية
front vowel	صوائت أمامية
adjacent to low front vowels	صوائت أمامية سفلية
adjacent to high front vowels	صوائت أمامية علوية
affrication	الصوت الاحتكاكي الانفجاري
overt pronominal form	صيغ اسمية ظاهرة
polite forms	صيغ التأدب
periphrastic form	صيغ التوسع في الجمل المستقبلية
output forms	الصيغ الخارجة
future time forms	صيغ الزمن المستقبلي
subjunctive forms	الصيغ الشرطية
verbal morphology	الصيغ الصرفية الفعلية
verb forms	صيغ الفعل
linguistic forms	الصيغ اللغوية
target-like linguistic forms	الصيغ اللغوية الشبيهة باللغة الهدف
prescriptive linguistic norms	الصيغ اللغوية الوصفية



الصيغ المتغيرة	variable forms
الصيغ المتفرقة	diffusing forms
الصيغ المجردة	plain form
الصيغ المرفوعة الظاهرة	overt subject forms
صيغ المسند إليه	subject forms
صيغ المسند إليه المتكرر	co-referential subject forms
الصيغ النحوية	grammatical forms
الصيغ الوصفية	Descriptive norms
صيغ داخلية	inner forms
صيغ قواعد اللغة	forms of grammar
الصيغة المتصرفة المستقبلية	firm inflected future
صيغة المتنوع	variable mood
ضغط المثاقفة	acculturative stress
الضمائر المرفوعة	pronominal subject
ضمائر المسند إليه	subject pronouns
ضمائر المسند إليه الظاهرة	overt subject pronouns
الطبقات الاجتماعية	social lines
الطبقات الاجتماعية	social stratification
الطبقة المخفية	hidden layer
الطرق الاثنوغرافية	ethnographic methods
طرق الاستنباط	elicitation methods
طرق بحث استنباطية مدمجة	mixed elicitation methodology
الطريقة السمعية الشفهية	Audiolingual Method
الظاهر	overt
ظاهرة بين أشخاص	interpersonal phenomenon
العبارات التمهيدية	prefabs
العبارات المزعجة لغويا	pet peeves



عبارة الصلة	relative clauses
عبارة مستمرة	progressive phrase
العرض اللغوي التمهيدي	linguistic priming
العرف المستهدف	target norm
العقد	Nodes
علامة مستقبلية	future marker
علم اجتماع اللغة	sociology of language
علم اللغة النفسي	,psycholinguistics
علم اللغويات الاجتماعية التنوعية أو الكمية	variationist or quantitative sociolinguistics
علماء اللغويات الاجتماعية المهتمون بالتنوع	variationist sociolinguists
عملية ارتباطية	associative process
عملية الدعم	scaffolding process
العوامل التنبؤية	predictive factors
العوامل المتعلقة بالمتحدث	Factors related to the speaker
العوامل المتعلقة بالمحاور	Factors related to the interlocutor
العوامل المستقلة	independent factors
الغائب	null
غير تزامنية	diachrony
غير خطي	nonlinear
الفاعل المزدوج	subject doubling



الفروق الفردية	Individual Differences
فروق جيلية	generational differences
الفعل الرابط	copula
الفعل الرابط الصفري	zero copula
فوق لغوية	extralinguistic
القاعدة المتنوعة	variable rule
القواعد الداخلية	internal grammar
القواعد الذهنية	mental grammars
قواعد توليدية	grammars Generative
القوة التفسيرية للتحليل القائم على القيد	explanatory power of a constraint-based analysis
قوة التنشيط	strength of activation
القياس	analogy
قياس النحو الثنائي	Bilingual Syntax Measure
قيمة التطبيق	application value
قيود الوسم	markedness constraints
قيود الوفاء	faithfulness constraints
الكفاية القريبة من الناطق الأصلي	near-native competence
الكفاية الاستراتيجية	strategic competence
الكفاية التداولية	pragmatic competence
الكفاية التفاعلية	interactional competence
الكفاية التواصلية	Communicative Competence
الكفاية الشفوية الشاملة	overall oral proficiency
الكفاية اللغوية الاجتماعية	sociolinguistic competence
الكفاية النحوية	grammatical competence
الكفاية النصية	textual competence
لثغة اللسان	lisps



اللغات الهجينه	pidgin languages
لغة بينية	interlanguage
لغة عرقية	Heritage language
لغة غير تصريفية	non-inflectional language
اللغويات الاجتماعية الكمية أو المتنوعة	quantitative or variationist sociolinguistics
اللغويات الاجتماعية المهتمة بالتنوع اللغوي	variationist sociolinguistics
اللغويات الاجتماعية النفسية	social psychology of language
اللغويات الاجتماعية للغة الثانية	second language sociolinguistics
للقواعد اللغوية الكلية	linguistic universals
اللهجات اللغوية	linguistic varieties
اللهجة	variety
لهجة اجتماعية	Sociolist
اللهجة الأكاديمية	academic variety
ما بعد البنائية	poststructuralist
الماضي غير التام	imperfect
المبادئ الكلية	principles universal
المبادئ الكلية	universal principles
متحدثو اللغة العرقية	heritage speakers
متعلمي اللغة العرقية	Heritage learners
المتغير	variable
متغير الاستجابة	response variable



المتغير الصرفي-النحوي	morphosyntactic variable
المتغير اللغوي الاجتماعي	sociolinguistic variable
المتغير المصنف جغرافيا	geographically indexed variable
متغير تابع	dependent variable
المتغير غير الثنائي	non-binary variable
متغير مستقل	independent variable
المتغيرات التفسيرية	explanatory variables
المتغيرات السياقية	contextual variables
المتغيرات اللغوية الاجتماعية	variables sociolinguistic
المتنبئات اللغوية	linguistic predictors
متنوع	variant
المتنوع اللغوي الاجتماعي	sociolinguistic variant
المتنوع المختصر	reduced variant
المتنوعات الإقليمية	regional variants
المثاقفة	acculturation
مجازية الاستهام بالعملة	coin-tossing metaphor
مجتمع اللغة العرقية	heritage community
مجتمع كلامي	speech community
المجتمعات المتخيلة	imagined communities
مجتمعات الممارسة	communities of practice
مجموعات اجتماعية مهمشة	marginalized social groups
المجموعة المرجعية	reference group
مجموعة من المتحدثين	speech group
المحاكاة	simulation
محاكاة التعميم	pattern generalization
المحاكاة الحاسوبية	computer simulations
المحاكاة الربطية	Connectionist simulation



محاورون آخرون	interlocutors
المخالطة اللغوية الاجتماعية	second language socialization
المخالفة	divergence
المدخلات	input
مدلول المفعول المباشر	referent of a direct object
مركزية الخبرة اللغوية	centrality of language experience
المسافة الزمنية	temporal distance
المستوعبات	intake
المستوى الخاص	register
المشاركة الخارجية الطبيعية	legitimate peripheral participation
المضارع البسيط	simple present
المطابقة الفعلية	verbal agreement
المعالجة الإدراكية	cognitive processing
معالجة المدخلات	input processing
معالجة عالمية	universal processes
معامل الفروق بين اللغات	Cross- linguistic differences parameters
المعبر المستمر	continuous access
معدلات الخطأ القياسية	standard error rates
المعرفة الإحصائية	statistical knowledge
المعرفة العالمية	universal knowledge
المعرفة الفطرية	innate knowledge
المعرفة اللغوية	linguistic knowledge



المعرفة اللغوية الفطرية	innate linguistic knowledge
المعرفة المكتسبة	Appropriated knowledge
المعرفة النحوية الفطرية	innate grammatical knowledge
المعرفة فوق اللغوية	metalinguistic knowledge
المعلومات اللغوية	linguistic information
المعلومات النحوية الفطرية	innate grammatical information
مفارقة المراقب	Observer Paradox
مفارقة المراقب	Observer's Paradox
مفهوم النظم المتداخلة	nested systems
مقابلة التوعية باللغة	language awareness interview
مقابلة شبه منظمة	semi-structured interview
مقابلة محاكاة الأداء الشفوي	simulated oral profiency interview
مقام التنوع	envelope of variation
المقيم	evaluator
المكانة	prestige
المكانة الاجتماعية الوظيفية	socioprofessional status
المكانة المبطنة	covert prestige
ملاحظة المشاركين	participant observation
مماثلة	convergence
المماثلة الكلامية	speech convergence
ممارسة ثقافية اجتماعية	sociocultural practice
المناهج الإدراكية	cognitive approaches
المناهج التحويلية	Generative approaches
المناهج الفطرية	innatist approaches
المناهج القائمة على الاستخدام	usage-based approaches
منطقة النمو القريب	zone of proximal development
منهج الشبكة الاجتماعية	social networks approach



منهج استنباط البيانات	data elicitation approach
المنهج الاجتماعي	social approach
المنهج التجريبي	empirical approach
منهج التعلم الارتباطي	learning associative approach
المنهج القائم على النظم	systems-based approach
منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية	language socialization approach
منهج النظم	systems approach
منهج الهوية	identity approach
منهج تحليل المحادثة	Conversation Analysis Approach
منهج تحليل المحادثة	Conversation-Analytic Approach
المنهجا لاجتماعي المعرفي	Sociocognitive Approach
المهام الاستنباطية المكتوبة	written elicitation tasks
مهمة إكمال الخطاب الحر	free-discourse completion task
مهمة الاستباط	elicitation task
المواءمة	alignment
المواقف التواصلية الأصيلة	authentic communicative situations
المواقف اللغوية	language attitudes
مواقف بين أعراق مختلفة	interethnic attitudes
مواقف داخل العرق الواحد	intraethnic attitudes
المواقفية	situational
المولد	generator
المؤلفات اللغوية الاجتماعية المعنية	variationist sociolinguistic literature



بالتنوع	
ميول	tendencies
نظام اقترابي	approximative system
نظام التفاعل	Interaction order
النظام المركب	complex system
النظريات القائمة على النظم	Systems-Based Theories
النظرية الاجتماعية الثقافية	sociocultural theory
نظرية الأفضلية	optimality theory
نظرية التحليل التقابلي	Contrastive Analysis Hypothesis
نظرية التكيف	Accommodation Theory
نظرية التكيف الخطابي	Speech Accommodation theory
نظرية التنوع	variationist theory
نظرية الربطية	Connectionist Theory
نظرية الموجة	wave theory
نظرية النظم الديناميكية	Dynamic Systems Theory
نظرية الهوية	identity theory
نظرية معالجة المدخلات	theory of input processing
النقل اللغوي	language transfer
نماذج متعددة الأعراف	multi-norm models
النماذج الاجتماعية	social models
النماذج الاحتمالية	models probabilistic
النماذج الإحصائية	statistical models
النماذج الإدراكية	cognitive models
النماذج الارتباطية	associative models
نماذج التنوع الاحتمالية	probabilistic models of variation
النماذج القائمة على الاستخدام	usage-based models



نماذج تنوع اللغة الثانية	models of second language variation
النمذجة الإحصائية لمناهج التنوع اللغوي	statistical modeling for variationist approaches
نمذجة التنوع اللغوي	modeling linguistic variation
النمذجة الكمية	quantitative modeling
النمذجة النوعية	qualitative modeling
نمط صفري للتوصيلية	zero-state pattern of connectivity
النموذج الأولي للابوفيان	Early Labovian paradigm
نموذج التنوع الاحتمالي	variationist probabilistic model
نموذج الحرباء	Chameleon model
النموذج الديناميكي	dynamic paradigm
نموذج الكفاية المستمر	continuous competence model
نموذج المراقب	monitor model
النموذج الناشئ	emergentist model
نموذج انحدار متعدد المستويات	multi-level regression model
نموذج بيسيان الاحتمالي متعدد الأشكال	Bayesian multinomial probit model
نموذج تنبؤ	predictive model
نموذج دينيس بريستون النفسي اللغوي للتنوع البيني	Dennis Preston's psycholinguistic model of interlanguage variation
نموذج ربطي	Connectionist model
النوع الدلالي	semantic class



نوع العبارة	clause type
نوع تصريف الفعل	conjugation class
الهمس	aspiration
الهوية الاجتماعية	social identity
وزن الروابط	weightsconnection
وسائل مكتسبة	appropriated means
وسم المكانة	status marking
الوسم الأسلوبي	stylistic markers
وسم البلوغ	marker of adulthood
وسم الكائن التبايني	differential object marking
وسم المتغير المفعول به	variable object marking
الوصف الديناميكي	dynamical description
وصفية	synchrony
الوصلات	links
وظيفة عامة	common function
الوعي فوق التداولي	Meta-pragmatic awareness
الولاء اللغوي	Language loyalty
الولاء النطقي	accent loyalty



مسرد المصطلحات إنجليزي -عربي

Abstraction	التجريد
academic variety	اللهجة الأكاديمية
accent loyalty	الولاء النطقي
accommodation	التكيف
Accommodation Theory	نظرية التكيف
acculturation	المثاقفة
acculturation model	أنموذج المثاقفة
acculturative stress	ضغط المثاقفة
adjacent front vowel	صائت أمامي مجاور
adjacent to high front vowels	صوائت أمامية علوية
adjacent to low front vowels	صوائت أمامية سفلية
affrication	الصوت الاحتكاكي الانفجاري
age grading	تدرج عمري
aging	التغير العمري
alignment	المواءمة
alternation	التبديل
analogy	القياس
analysis of variation	تحليل التباين
anteriority	الأسبقية في الوقت
anthropology	الأنثروبولوجي
application value	قيمة التطبيق
Appropriated knowledge	المعرفة المكتسبة



وسائل مكتسبة	appropriated means
الاكتساب (الحيازة)	appropriation
نظام اقترابي	approximative system
الهمس	aspiration
آليات التعلم الارتباطية	associative learning mechanisms
النماذج الارتباطية	associative models
عملية ارتباطية	associative process
الطريقة السمعية الشفهية	Audiolingual Method
المواقف التواصلية الأصيلة	authentic communicative situations
الانتشار الخلفي	Back propagation
نموذج بيسيان الاحتمالي متعدد الأشكال	Bayesian multinomial probit model
السلوكية	Behaviorism
قياس النحو الثنائي	Bilingual Syntax Measure
التحول ثنائي اللغة	bilingual turn
الانحدار اللوجستي الثنائي	binary logistic regression
حالة وسم الفهم	case-marking comprehension
مركزية الخبرة اللغوية	centrality of language experience
نموذج الحرباء	Chameleon model
اختبارات مربع كاي	chi-square tests
نوع العبارة	clause type
التحول اللغوي	code switching
المناهج الإدراكية	cognitive approaches
النماذج الإدراكية	cognitive models
المعالجة الإدراكية	cognitive processing
التمثيل الادراكي للغة	cognitive representation



cognitive-based, associative learning mechanism	آلية التعلم الارتباطي القائم على الإدراك
cognitive-social debate	الجدل الاجتماعي المعرفي
coin-tossing metaphor	مجازية الاستهام بالعملة
common function	وظيفة عامة
Communicative Competence	الكفاية التواصلية
communicative language teaching	تعليم اللغة التواصلي
communities of practice	مجتمعات الممارسة
comparative analysis	التحليل التقابلي
complex system	النظام المركب
computer simulations	المحاكاة الحاسوبية
conjugation class	نوع تصريف الفعل
Connectionism	الربطية
Connectionist model	نموذج ربطي
Connectionist simulation	المحاكاة الربطية
Connectionist Theory	نظرية الربطية
connections	الروابط
conserving effect	تأثير الحفظ
contextual features	الخصائص السياقية
contextual variables	المتغيرات السياقية
continuous access	المعبر المستمر
continuous competence model	نموذج الكفاية المستمر



contraction	الاختصار
Contrastive Analysis Hypothesis	نظرية التحليل التقابلي
conventionalized sequences	الجمل التقليدية
convergence	مماثلة
Conversation Analysis	تحليل المحادثة
Conversation Analysis Approach	منهج تحليل المحادثة
conversational exchanges	التبادلات الحوارية
Conversation-Analytic Approach	منهج تحليل المحادثة
copula	الفعل الرابط
co-referential subject forms	صيغ المسند إليه المتكرر
covert prestige	المكانة المبطنة
Cross- linguistic differences parameters	معامل الفروق بين اللغات
cue validity	صدق الإشارة
cultural behaviors	السلوك الحضاري
culture shock	الصدمة الحضارية
data elicitation approach	منهج استنباط البيانات
deletion	الحذف
Dennis Preston's psycholinguistic model of interlanguage variation	نموذج دينيس بريستون النفسي اللغوي للتنوع البيني
dependent variable	متغير تابع
Descriptive norms	الصيغ الوصفية
developmental variation	التنوع التطويري
diachrony	غير تزامنية
differential object marking	وسم الكائن التبايني
diffusing forms	الصيغ المتفرقة
discourse structure	تركيب الخطاب



discourse style	أسلوب الخطاب
distributed representation	التمثيل الموزّع
distributional bias	التحيز التوزيعي
divergence	المخالفة
dynamic assessment	التقويم الديناميكية
dynamic paradigm	النموذج الديناميكي
Dynamic Systems Theory	نظرية النظم الديناميكية
dynamical description	الوصف الديناميكي
Early Labovian paradigm	النموذج الأولي للابوفيان
ego permeability	الاعتزاز بالذات
elicitation methods	طرق الاستنباط
elicitation task	مهمة الاستباط
elicitation techniques	تقنيات الاستنباط
emergentist model	النموذج الناشئ
empirical analyses	التحليلات التجريبية
empirical approach	المنهج التجريبي
envelope of variation	مقام التنوع
error analysis	تحليل الأخطاء
errors	أخطاء
ethnic orientation questionnaire	استبانة الاتجاهات العرقية
ethnographic methods	الطرق الاثنوغرافية
ethnography of speaking	إثنوغرافيا الكلام
Evaluation of Social	تقييم المناهج الاجتماعية



Approaches	
evaluator	المقيم
exchanges	التبادلات
explanatory power of a constraint-based analysis	القوة التفسيرية للتحليل القائم على القيد
explanatory variables	المتغيرات التفسيرية
extension	التوسع في المعنى
external articulation of speech	الشكل الخارجي للكلام
extralinguistic	فوق لغوية
Factor weights	أوزان العامل
Factors related to the interlocutor	العوامل المتعلقة بالمحاور
Factors related to the speaker	العوامل المتعلقة بالمتحدث
faithfulness constraints	قيود الوفاء
feminine traits	خصائص أنثوية
firm inflected future	الصيغة المتصرفة المستقبلية
formal speech	خطاب رسمي
forms of grammar	صيغ قواعد اللغة
fossilization	التحجر
frame of reference	الإطار المرجعي
frame of reference constraint	تقييد الإطار المرجعي
free-discourse completion task	مهمة إكمال الخطاب الحر
fricatives	الأصوات الاحتكاكية
front vowel	صوائت أمامية
fundamental frequency	التردد الأساسي
future marker	علامة مستقبلية
future reference	إشارات مرجعية
future time expression	التعبير المستقبلي



future time forms	صيغ الزمن المستقبلي
generalization	التعميم
generalized estimating equation test	اختبار معادلة التقييم العامة
generational differences	فروق جيلية
Generative approaches	المناهج التحويلية
generator	المولد
geographic variation	التنوعات الجغرافية
geographically indexed variable	المتغير المصنف جغرافيا
grammars Generative	قواعد توليدية
grammatical competence	الكفاية النحوية
grammatical forms	الصيغ النحوية
grammaticalization	التقعيدية
heritage community	مجتمع اللغة العرقية
Heritage language	لغة عرقية
Heritage learners	متعلمي اللغة العرقية
heritage speakers	متحدثو اللغة العرقية
hidden layer	الطبقة المخفية
hidden unit weights	أوزان الوحدة المخفية
hierarchy	التسلسل الاجتماعي
Horizontal variation	التنوع الأفقي
identity approach	منهج الهوية
identity theory	نظرية الهوية



المجتمعات المتخيلة	imagined communities
برنامج التعليم بالغمر	immersion program
الماضي غير التام	imperfect
الاكتساب الناقص	incomplete acquisition
العوامل المستقلة	independent factors
متغير مستقل	independent variable
الفروق الفردية	Individual Differences
الأحاديث غير الرسمية	informal speech settings
تخزين المعلومات	information storage
المعلومات النحوية الفطرية	innate grammatical information
المعرفة النحوية الفطرية	innate grammatical knowledge
المعرفة الفطرية	innate knowledge
المعرفة اللغوية الفطرية	innate linguistic knowledge
المناهج الفطرية	innatist approaches
صيغ داخلية	inner forms
الحديث الداخلي	inner speech
المدخلات	input
معالجة المدخلات	input processing
أوزان المدخلات	input weights
التغيرات اللحظية	instantaneous changes
دوافع نفعية	instrumental motivation
المستوعبات	intake
دوافع تكاملية	integrative motivation
نظام التفاعل	Interaction order
الكفاية التفاعلية	interactional competence
السياق التفاعلي	interactional context
التحليل التفاعلي للمحادثات	interactionist conversation analysis



التفاعل الحضاري	intercultural interaction
الأصوات الأسنانية الاحتكاكية	interdental fricative
مواقف بين أعراق مختلفة	interethnic attitudes
لغة بينية	interlanguage
التنوع اللغوي البيني	interlanguage variation
محاورون آخرون	interlocutors
القواعد الداخلية	internal grammar
ظاهرة بين أشخاص	interpersonal phenomenon
مواقف داخل العرق الواحد	intraethnic attitudes
الاستثمار	investment
استخدام اللام بدلا من الراء	lambdacism
المواقف اللغوية	language attitudes
مقابلة التوعية باللغة	language awareness interview
تطوير اللغة	language development
الولاء اللغوي	Language loyalty
خرائط لغوية	language maps
التحيز اللغوي	language prejudice
الصدمة اللغوية	language shock
منهج المخالطة اللغوية الاجتماعية	language socialization approach
النقل اللغوي	language transfer
التنوع اللغوي	language variation
منهج التعلم الارتباطي	learning associative approach
سياق التعلم	learning context



legitimate peripheral participation	المشاركة الخارجية الطبيعية
lexical stems	الجذوع المعجمية
Lexical Variation in American English	التنوع المعجمي في الإنجليزية الأمريكية
linguistic behaviors	السلوك اللغوي
Linguistic diversity	التباين اللغوي
linguistic essentials	الحاجات اللغوية
linguistic forms	الصيغ اللغوية
linguistic information	المعلومات اللغوية
linguistic knowledge	المعرفة اللغوية
linguistic predictors	المتنبئات اللغوية
linguistic priming	العرض اللغوي التمهيدي
linguistic universals	للقواعد اللغوية الكلية
linguistic variation	التنوعات اللغوية
linguistic varieties	اللهجات اللغوية
links	الوصلات
lisps	لثغة اللسان
Log likelihood	إمكانية السجل
logistic regression binary	الانحدار اللوجستي الثنائي
marginalized social groups	مجموعات اجتماعية مهمشة
marked structures	التراكيب الموسومة
markedness constraints	قيود الوسم
marker of adulthood	وسم البلوغ
matched guise test	اختبار الأشكال المتطابقة
mental grammars	القواعد الذهنية
mental structures	التراكيب الذهنية
metalinguistic comments	التعليقات فوق اللغوية



metalinguistic knowledge	المعرفة فوق اللغوية
Meta-pragmatic awareness	الوعي فوق التداولي
methodological creativity	الإبداع المنهجي
mixed elicitation methodology	طرق بحث استنباطية مدمجة
modeling linguistic variation	نمذجة التنوع اللغوي
models of second language variation	نماذج تنوع اللغة الثانية
models probabilistic	النماذج الاحتمالية
monitor model	نموذج المراقب
monitored speech	خطاب مراقب
morpheme acquisition studies	دراسات اكتساب المورفيم
morphosyntactic variable	المتغير الصرفي–النحوي
morphosyntactic variation	التنوع الصرفي–النحوي
morphosyntax	الصرفية–النحوية
multi-level regression model	نموذج انحدار متعدد المستويات
multilingual targets	الأهداف متعددة اللغات
multinomial logistic regression	الانحدار اللوجستي متعدد الأبعاد
multi-norm models	نماذج متعددة الأعراف
multivariate analyses	تحليل متعدد المتنوعات
multivariate regression analysis	تحليل الانحدار متعدد المتنوعات
near-native competence	الكفاية القريبة من الناطق الأصلي
nested systems	مفهوم النظم المتداخلة
neural connections	الروابط العصبية
neural network	الشبكة العصبية



Nodes	العقد
non-binary variable	المتغير غير الثنائي
non-inflectional language	لغة غير تصريفية
nonlinear	غير خطي
norms of use	أعراف الاستخدام
null	الغائب
object-regulation	تنظيم الأشياء
Observer Paradox	مفارقة المراقب
Observer's Paradox	مفارقة المراقب
optimality theory	نظرية الأفضلية
output forms	الصيغ الخارجة
overall oral proficiency	الكفاية الشفوية الشاملة
overt	الظاهر
overt pronominal form	صيغ اسمية ظاهرة
overt subject forms	الصيغ المرفوعة الظاهرة
overt subject pronouns	ضمائر المسند إليه الظاهرة
participant observation	ملاحظة المشاركين
Past perfective time	زمن المضارع التام
pattern generalization	محاكاة التعميم
pattern of stable variation	أنماط التنوعات الثابتة
patterns of connectivity	أنماط التوصيل
Pedagogical norms	أعراف تعليمية
periphrastic form	صيغ التوسع في الجمل المستقبلية
pet peeves	العبارات المزعجة لغويا
phonological variable structures	التراكيب الصوتية المتغيرة
phonological variation	التنوع الصوتي
pidgin languages	اللغات الهجينه



pidginization	التهجين
plain form	الصيغ المجردة
polite forms	صيغ التأدب
politeness	التأدب
positive evaluation	التقييم الايجابي
poststructuralist	ما بعد البنائية
pragmatic competence	الكفاية التداولية
pragmatic variation	التنوع التداولي
predictive factors	العوامل التنبؤية
predictive model	نموذج تنبؤ
prefabricated sequences	الجمل المتتابعة المقولبة
prefabs	العبارات التمهيدية
preplanned sociolinguistic interactions	تفاعلات لغوية اجتماعية معدة مسبقا
prescriptive linguistic norms	الصيغ اللغوية الوصفية
prescriptive norms	الأعراف المعيارية
prestige	المكانة
preterit	الزمن الماضي البسيط
principles universal	المبادئ الكلية
private speech	الحديث الخاص
probabilistic models of variation	نماذج التنوع الاحتمالية
progressive phrase	عبارة مستمرة
pronominal subject	الضمائر المرفوعة
prosodic differences	الاختلافات العروضية



علم اللغة النفسي	,psycholinguistics
النمذجة النوعية	qualitative modeling
النمذجة الكمية	quantitative modeling
اللغويات الاجتماعية الكمية أو المتنوعة	quantitative or variationist sociolinguistics
المتنوع المختصر	reduced variant
المجموعة المرجعية	reference group
مدلول المفعول المباشر	referent of a direct object
المتنوعات الإقليمية	regional variants
المستوى الخاص	register
تحليلات الانحدار	regression analyses
عبارة الصلة	relative clauses
متغير الاستجابة	response variable
الدعم	scaffolding
عملية الدعم	scaffolding process
المخالطة اللغوية الاجتماعية	second language socialization
اللغويات الاجتماعية للغة الثانية	second language sociolinguistics
تنوعات اللغة الثانية	second language variation
ترتيب الذات	self organizing
تنظيم الذات	self-regulation
النوع الدلالي	semantic class
مقابلة شبه منظمة	semi-structured interview
المضارع البسيط	simple present
مقابلة محاكاة الأداء الشفوي	simulated oral profiency interview
المحاكاة	simulation
المواقفية	situational
المنهج الاجتماعي	social approach



social identity	الهوية الاجتماعية
social interaction	التفاعل الاجتماعي
social lines	الطبقات الاجتماعية
social models	النماذج الاجتماعية
social network	الشبكة الاجتماعية
social networks approach	منهج الشبكة الاجتماعية
social psychology of language	اللغويات الاجتماعية النفسية
social side of cognition	الجانب الاجتماعي للإدراك
social stratification	الطبقات الاجتماعية
social-cognitive divide	التقسيم المعرفي الاجتماعي
Sociocognitive Approach	المنهجا لاجتماعي المعرفي
sociocultural practice	ممارسة ثقافية اجتماعية
sociocultural theory	النظرية الاجتماعية الثقافية
sociolinguistic competence	الكفاية اللغوية الاجتماعية
sociolinguistic variable	المتغير اللغوي الاجتماعي
sociolinguistic variant	المتنوع اللغوي الاجتماعي
Sociolist	لهجة اجتماعية
sociology of language	علم اجتماع اللغة
socioprofessional status	المكانة الاجتماعية الوظيفية
Speech Accommodation theory	نظرية التكيف الخطابي
speech community	مجتمع كلامي
speech convergence	المماثلة الكلامية
speech group	مجموعة من المتحدثين



standard error rates	معدلات الخطأ القياسية
starting weights	أوزان البداية
statistical knowledge	المعرفة الإحصائية
statistical modeling for variationist approaches	النمذجة الإحصائية لمناهج التنوع اللغوي
statistical models	النماذج الإحصائية
status marking	وسم المكانة
stems	جذع
stigmatized variant	التنوعات الرديئة
stops	الأصوات الانفجارية الوقفية
strategic competence	الكفاية الاستراتيجية
strength of activation	قوة التنشيط
Study abroad	الدراسة في الخارج
style-based variation	التنوع القائم على النمط
stylistic markers	الوسم الأسلوبي
stylistic variation	التنوع الأسلوبي
subject doubling	الفاعل المزدوج
subject expression	التعبير عن المسند إليه
subject forms	صيغ المسند إليه
subject pronouns	ضمائر المسند إليه
subjectivity	الذاتية
subjunctive forms	الصيغ الشرطية
surface forms	بنى سطحية
switch reference	تحول المشار إليه
syllable boundaries	حدود المقاطع الصوتية
symbiotic gestures	إيماءات التعايش
synchrony	وصفية



syntactic transformations	التحويل التركيبي
systematic variation	التنوع المنهجي
systems approach	منهج النظم
systems-based approach	المنهج القائم على النظم
Systems-Based Theories	النظريات القائمة على النظم
target norm	العرف المستهدف
target-like linguistic forms	الصيغ اللغوية الشبيهة باللغة الهدف
Targets	الأهداف
task-based variation	التنوع القائم على المهام
temporal distance	المسافة الزمنية
tendencies	ميول
textual competence	الكفاية النصية
theory of input processing	نظرية معالجة المدخلات
three-layer network	شبكة الطبقات الثلاث
time frame of an event	الإطار الزمني للحدث
token frequency	تكرار الرمز
tools of elicitation and analysis	أدوات الاستنباط والتحليل
toss of a weighted coin	الاستهام بالعملة
turn constructions	تبادل البني
type frequency	تكرار النوع
underlying representations	البنى التحتية
universal knowledge	المعرفة العالمية
universal principles	المبادئ الكلية



universal processes	معالجة عالمية
unmonitored speech	الأحاديث غير المراقبة
usage-based approaches	المناهج القائمة على الاستخدام
usage-based models	النماذج القائمة على الاستخدام
variability	التنوع
variable	المتغير
variable forms	الصيغ المتغيرة
variable mood	صيغة المتنوع
variable object marking	وسم المتغير المفعول به
variable past time expression	تعبير زمن الماضي المتغير
variable rule	القاعدة المتنوعة
variable structure	التراكيب المتغيرة
variable subject pronoun expression	تعبير ضمير الفاعل المتغير
variables sociolinguistic	المتغيرات اللغوية الاجتماعية
variant	متنوع
variation	تنوع
variationist analysis	تحليل التنوع
variationist or quantitative sociolinguistics	علم اللغويات الاجتماعية التنوعية أو الكمية
variationist probabilistic model	نموذج التنوع الاحتمالي
variationist research	بحوث التنوع
variationist sociolinguistic literature	المؤلفات اللغوية الاجتماعية المعنية بالتنوع
variationist sociolinguistics	اللغويات الاجتماعية المهتمة بالتنوع اللغوي
variationist sociolinguists	علماء اللغويات الاجتماعية المهتمون بالتنوع



variationist theory	نظرية التنوع
variety	اللهجة
verb forms	صيغ الفعل
verbal agreement	المطابقة الفعلية
verbal morphology	الصيغ الصرفية الفعلية
wave theory	نظرية الموجة
weightsconnection	وزن الروابط
written elicitation tasks	المهام الاستنباطية المكتوبة
zero copula	الفعل الرابط الصفري
zero-state pattern of connectivity	نمط صفري للتوصيلية
zone of proximal development	منطقة النمو القريب



المراجع

- Aaron, J. A. (2010). Pushing the envelope: Looking beyond the variable context. Language Variation and Change, 22, 1–36.
- Ableeva, R. (2010). Dynamic assessment of listening comprehension in second language learning.Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, State College.
- Abreu, L. (2012). Subject pronoun expression and priming effects among bilingual speakers of Puerto Rican Spanish. In K. Geeslin & M. Díaz -Campos (Eds.), Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 1–8). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Adamson, H. D., Fonseca-Greber, B., Kataoka, K., Scardino, V., & Takano, S. (1996). Tense marking in the English of Spanish-speaking adolescents. In R. Bayley & D. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 121–134). Amsterdam: John Benjamins.
- Adamson, H. D., & Kovac, C. (1981). Variation theory and second language acquisition: An analysis of Schumann’s data. In D. Sankoff & H. Cedergren (Eds.), Variation Omnibus (pp. 285–292). Edmonton, Alta.: Linguistic Research.
- Adamson, H. D., & Regan, V. M. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language. Studies in Second Language Acquisition, 13 (1), 1–22.
- Adjemian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems.



Language Learning, 26, 297–320.

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. The Modern Language Journal, 78 (4), 465–483.
- Allen, H. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. Foreign Language Annals, 43, 27–49.
- Al-Rojaie, Y. (2013). Regional dialect leveling in Najdi Arabic: The case of the deaffrication of [k] in the Qasimi dialect. Language Variation and Change, 25, 43–63.
- Alvord, S. M., & Christiansen, D. E. (2012). Factors influencing the acquisition of Spanish voiced stop spirantization during an extended stay abroad. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 5 (2), 239.
- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp. 177–201). Rowley, MA: Newbury House.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. Studies in Second Language Acquisition, 16, 133–156.
- Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. Foreign Language Annals, 42 (3), 576–598.
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. Canadian Modern



Language Review, 54 (3), 314–342.

- Armstrong, N. (1996). Variable deletion of French /l/: Linguistic, social and stylistic factors. Journal of French Language Studies, 6, 1–22.
- Armstrong, N. (2002). Variable deletion of French ne: A cross-stylistic perspective. Language Sciences, 24, 153–173.
- Ash, S. (2013). Social class. In J. K. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), The Handbook of Language Variation and Change (pp. 350–367). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ashby, W. (1984). The elision of /l/ in French clitic pronouns and articles. In E. Pulgram (Ed.), Romanitas: Studies in Romance Linguistics (pp. 1–16). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ashby, W. J. (1976). The loss of the negative morpheme, ne , in Parisian French. Lingua, 39, 119–137.
- Ashby, W. J. (1981). The loss of the negative particle ne in French: A syntactic change in progress. Language, 57, 674–687.
- Atkinson, D. (2010a). Extended, embodied cognition and second language acquisition. Applied Linguistics, 31, 599–622.
- Atkinson, D. (2010b). Sociocognition: What it can mean for second language acquisition? In R. Batstone (Ed.), Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning (pp. 24–39). Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, D. (2011a). A sociocognitive approach to second language acquisition: How mind, body, and world work together in learning. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 167–180). New York: Routledge.
- Atkinson, D. (Ed.). (2011b). Alternative approaches to second language acquisition. New York: Routledge.



- Atkinson, D., Churchill, E., Nishino, T., & Okada, H. (2007). Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition. The Modern Language Journal, 91 (2), 169–188.
- Auger, J. (2002a). Linguistic norm vs. functional competence: Introducing Québec French to American students. In C. Blyth (Ed.), The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker (pp. 79–106). Boston: Heinle.
- Auger, J. (2002b). French immersion in Montréal: Pedagogical norm and functional com - petence. In S. M. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. S. Magnan, & J. Walz (Eds.), Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman (Vol. 5) (pp. 81–104). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Auger, J. (2003). Linguistic norm vs. functional competence: Introducing Québec French to American students. In C. Blyth (Ed.), The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker (pp. 79–104). Boston: Heinle.
- Aveni, V. A. P. (2005). Study abroad and second language use: Constructing the self. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press.



- Bachman, L. F., & Savignon, S. J. (1986). The evaluation of communicative language profi -ciency: A critique of the ACTFL oral interview. The Modern Language Journal, 70, 380–390.
- Baker, W., & Smith, L. C. (2010). The impact of L2 dialect on learning French vowels: Native
- English speakers learning Quebecois and European French. The Canadian Modern Language Review, 66 (5), 711–738.
- Balasch, S. (2011). Factors determining Spanish differential object marking within its domain of variation. In J. Michnowicz & R. Dodsworth (Eds.), Selected Proceedings of the 5th Workshop on Spanish Sociolinguistics (pp. 113–124). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 17, 263–291.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use. Oxford: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K., & Gass, S. M. (Eds.). (2002). Introduction. In S. M. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. S. Magnan, & J. Walz (Eds.), Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman (pp. 1–12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Barnes, S. (2012). ¿Qué dijistes?: A variationist reanalysis of non-standard -s on second person singular preterit verb forms in Spanish. In K. Geeslin & M. Díaz -Campos (Eds.), Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 38–47). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Barron, A. (2003). Acquisition in interlanguage pragmatics:



Learning how to do things with words in a study abroad context. Amsterdam: John Benjamins.

- Bayley, R. (1996). Competing constraints on variation in the speech of adult Chinese learners of English. In R. Bayley & D. R. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 97–120). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bayley, R., & Langman, J. (2004). Variation in the group and the individual: Evidence from second language acquisition. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42 (4), 303–318.
- Bayley, R., & Preston, D. R. (1996). Second language acquisition and linguistic variation. Amsterdam: John Benjamins.
- Bayley, R., & Preston, D. R. (2008). Variation and second language grammars. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 1, 385–397.
- Bayley, R., & Tarone, E. (2013). Variationist perspectives. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), The Routledge Handbook of Second Language Acquisition (pp. 41–56). New York, NY: Routledge.
- Beaudrie, S. M., & Ducar, C. (2012). Language placement and beyond: Guidelines for the design and implementation of a computerized Spanish Heritage language exam. Heritage Language Journal,9 (1), 77–99.
- Beckner, C., Bythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft , W., Ellis, N. C., Holland, J., Ke, J., Larsen-Freeman, D., &



Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system. Language Learning, 59, 1–26.

- Beebe, L. (1977). The influence of the listener on code-switching. Language Learning, 27 (2), 331–339.
- Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style shift ing in SLA. Language Learning, 30, 433–447.
- Beebe, L. (1981). Social and situational factors affecting the communicative strategy of dialect code-switching. International Journal of the Sociology of Language, 32, 139–149.
- Beebe, L. M., & Giles, H. (1984). Speech-accommodation theories: a discussion in terms of second-language acquisition. International Journal of the Sociology of Language, 46, 5–32.
- Beebe, L., & Zuengler, J. (1983). Accommodation theory: An explanation for style shifting in L2 dialects. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and Language Acquisition (pp. 195–213). Rowley, MA: Newbury.
- Behnstedt, P. (1973). Viens-tu, est-ce que tu viens? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes imFranzözischen. Tübingen: Gunter Narr.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. Language in Society, 13 (2), 145–204.
- Bell, R. (1976). Sociolinguistics. New York: St. Martin.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and outputbased instruction on the acquisition of the Italian future tense. Language Teaching Research, 5 (2), 95–127.
- Benati, A. (2004). The effects of structured input activities and explicit information on the acquisition of the Italian future tense. In



B. VanPatten (Ed.), Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary (pp. 207–225). Mahwah, NJ: Erlbaum. Bentivoglio, P., & Sedano, M. (1987). Estudio sociolingüístico del habla de Caracas. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Berdan, R. (1996). Disentangling language acquisition from language variation. In R. Bayley & D. R. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 203– 245). Amsterdam: John Benjamins.
- Berg, M. V., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 18, 1–75.
- Berkowitz, D. (1989). The effect of cultural empathy on second-language phonological production. In M. R. Eisenstein (Ed.), The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation (pp. 101–114). New York: Plenum Press.
- Bernal-Enríquez, Y., & Chavez, E. H. (2003). La enseñanza del español en Nuevo México. In Roca & M. C. Colombi (Eds.), Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States (pp. 96–119). Washington: Georgetown University Press.
- Birdsong, D. (1999). Second language acquisition and the critical period hypothesis. Florence, KY: Psychology Press.
- Birren, J. E., & Renner, V. J. (1977). Research on the psychology of aging: Principles and experimentation. In J. E. Birren



& K. Warner Schaie (Eds.), Handbook of the Psychology of Aging (pp. 3–38). New York: van Nodstrand Reinhold Company.

- Blas Arroyo, J. L. (2008). The variable expression of future tense in Peninsular Spanish: The present (and future) of inflectional forms in the Spanish spoken in a bilingual region. Language Variation and Change, 20, 85–126.
- Block, D. (2003). The social turn in second language acquisition. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). The Modern Language Journal, 91, 863–876.
- Blom, E., Paradis, J., & Sorenson Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular -s in child L2 English. Language Learning, 62, 965–994.
- Blondeau, H. (2006). La trajectoire de l'emploi du futur chez une cohorte de Montréalais francophones entre 1971 et 1995. Revue de l'Université de Moncton, 37, 73–98.
- Blyth, C. (2002). Between orality and literacy: Developing a pedagogical norm for narrative discourse. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Magnan, & J. Walz (Eds.), Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman (pp. 241–274). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Boersma, P., & Hayes, B. (2001). Empirical tests of the Gradual Learning Algorithm. Linguistic Inquiry, 32, 45–86.



- Bolton, K. (2006). World Englishes today. In B. B. Kachru, Y. Kachru, & C. L. Nelson (Eds.), The Handbook of World Englishes (pp. 240–269). Oxford: Blackwell.
- Bolton, K., & Kachru, B. B. (Eds.). (2006). World Englishes:

Critical Concepts in Linguistics (Vol. 2). New York: Taylor & Francis.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977[1970]). Reproduction in education, society and culture
- (Richard Nice, Trans.). London: Sage Publications.
- Bourhis, R. Y. & Giles, H. (1977). The language of intergroup distinctiveness. In H. Giles (Ed.), Language, Ethnicity and Intergroup Relations (pp. 119–135). London: Academic Press.
- Bourhis, R. Y., Giles, H., Leyens, J. P., & Tajfel, M. (1979). Psycholinguistic distinctiveness: Language divergence in Belgium. In H. Giles & R. St. Clair (Eds.), Language and Social Psychology (pp. 158–185). Oxford: Blackwell.
- Boutet, J. (1986). La référence à la personne en français parlé: le cas de “on”. Langage et société, 38 (1), 19–49.
- Bradlow, A. R., Pisoni, D. B., Akahane-Yamada, R., & Tohkura, Y. I. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. Journal of the Acoustical Society of America, 101, 2299–2310.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predictors of foreign language gain during study abroad. In B. F. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 37–66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Breiman, L. (2001). Random forests. Machine Learning, 45, 5–



32.

- Broselow, E., Chen, S., & Wang, C. (1998). The emergence of the unmarked in second language phonology. Studies in Second Language Acquisition, 20, 261–280.
- Brouwer, C. E., & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. Journal of Applied Linguistics, 1 (1), 29–47.
- Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burgo, C. (2012). Social influence in the use of the present perfect in Bilbao. Spanish in Context, 9, 88–108.
- Burt, M., Dulay, H., & Hernandez-Chavez, E. (1975). The Bilingual Syntax Measure. New York: Harcourt, Brace, and Jovanovich.
- Butt, J., & Benjamin, C. (2004). A new reference grammar of modern Spanish. New York: McGraw Hill.
- Bybee, J. (1985). A study of the relation between meaning and form. Amsterdam: John Benjamins.
- Bybee, J. (2001). Phonology and language use. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. (2002). Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. Language Variation and Change, 14 (3), 261–290.
- Bybee, J. (2006). From usage to grammar: The mind's response to repetition. Language, 82, 711–733.



- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition (pp. 216–236). New

York and London: Routledge.

- Cadierno, T. (1995). Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense. The Modern Language Journal, 79 (2), 179–193.
- Cadierno, T. (2000). The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. Spanish Applied Linguistics, 4, 1–53.
- Cameron, D. (2011). Gender and language research methodologies. Applied Linguistics, 32 (2), 242–244.
- Cameron, R. (1992). Pronominal and null subject variation in Spanish: Constraints, dialects, and functional compensation. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. Language Variation and Change, 21, 135–156.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1), 1–47.
- Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. (1978). The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers. In E. Marcussen Hatch (Ed.), Second Language Acquisition: A Book of Readings (pp. 207–230). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Carroll, J. (1967). Foreign language profi ciency levels attained



by language majors near graduation from college. Foreign Language Annals, 1, 131–151.

- Carroll, S. E. (2013). Input processing in second language acquisition. In C. A. Chapelle (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics. Boston: Wiley-Blackwell.
- Carvalho, A., Orozco, R., & Shin, N. (in press). Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Castañeda-Jiménez, G. & Jarvis, S. (2013). Exploring lexical diversity in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 498–513). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Centeno-Cortés, B., & Jiménez-Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. International Journal of Applied Linguistics, 14, 7–35.
- Chafe, W. (Ed.). (1980). The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood, NJ: Ablex.
- Chapelle, C. (2009). A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at US universities taught about Canada? The Modern Language Journal, 93 (2), 139–152.
- Cheng, A. C., Lu, H. C., & Giannakouros, P. (2008). The uses of Spanish copulas by Chinesespeaking learners in a free writing task. Bilingualism: Language and Cognition, 11 (3), 301–317.



- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. Language, 35, 26–58.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). The sound pattern of English. New York: Harper and Row.

- Chomsky, N., & Lasnik, H. (1977). Filters and control. Linguistic Inquiry, 8, 425–504.
- Churchill, E., Okada, H., Nishino, T., & Atkinson, D. (2010). Symbiotic gesture and the sociocognitive visibility of grammar in second language acquisition. The Modern Language Journal, 94 (2), 234–253.
- Coetzee, A. W., & Pater, J. (2011). The place of variation in phonological theory. In John Goldsmith, Jason Riggle, & Alan C. L. Yu (Eds.), The Handbook of Phonological Theory, Second Edition (pp. 401–434). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. The Modern Language Journal, 91 (2), 189–212.
- Cole, S., & Anderson, A. (2001). Requests by young Japanese: A longitudinal study. The Language Teacher Online, 25 (8). Retrieved from http://jalt- publications.org/tlt/issues/2001-08_25.8
- Collentine, J. (2004). Theeffects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 227–248.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and future directions. In M. H. Long & C. J. Catherine (Eds.), The Handbook of Language Teaching (pp. 218–233). New York: Wiley.



- Collentine, J. (2013). Subjunctive in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 270–286). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. Language Learning, 42 (4), 557–591.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners’ errors. International Review of Applied Linguistics, 5 (4), 161–170.
- Cortés-Torres, M. (2005). ؟Qué estلs haciendo? La variaciٌn de la perيfrasis estar + ndo en el espaٌol puertorriqueٌo. In D. Eddington (Ed.), Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 42–55). Somerville, MA: Cascadilla.
- Coupland, N. (2007). Style: Language variation and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coveney, A. (1996). Variability in spoken French: A sociolinguistic study of interrogation and negation. Exeter: Elm Bank Publications.
- Coveney, A. (1998). Awareness of linguistic constraints on variable ne omission. Journal of French Language Studies, 8, 159–188.
- Coveney, A. (2000). Vestiges of nous and the 1st person plural verb in informal spoken French. Language Sciences, 22, 447–481.
- Crystal, D. (2003). English as a global language (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.



- Culhane, S. (2004). An intercultural interaction model: Acculturation attitudes in second language acquisition. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1 (1), 50–61.
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. Hispania, 87 (2), 324–335. de Bot,

K. (2008). Introduction: Second language development as a dynamic process. The Modern Language Journal, 92, 166–178.

- de Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. Bilingualism: Language and Cognition, 10, 7–21.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), Foreign Language Acquisition Research and the Classroom (pp. 104–119). Lexington, MA: DC Heath.
- Deshaies, D. (1986). Variation linguistique: Le cas des pronoms personnels du français. In D. Sankoff (Ed.), Diversity and Diachrony (pp. 311–325). Philadelphia: John Benjamins.
- Dewaele, J.-M. (1992). L’omission du ne dans deux styles oraux d’interlangue française. Interface. Journal of Applied Linguistics, 7, 3–17.
- Dewaele, J.-M. (2002). Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of nous/on. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, & M. L. Poschen (Eds.), Eurosla Yearbook (pp. 205–226). Amsterdam: John Benjamins.
- Dewaele, J.-M. (2004). Retention or omission of the ne in advanced French interlanguage:The variable effect of extralinguistic factors. Journal of Sociolinguistics, 8, 433–450.
- Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and aff ordances: Variation in self-perceived communicative competence and



communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 48 (2–3), 105–129.

- Dewaele, J.-M., & Regan, V. (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen & A. Nizegorodcew (Eds.), EUROSLA Yearbook 1 (pp. 51–68). Amsterdam: John Benjamins.
- Dewaele, J.-M., & Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: Le cas de l'omission variable de 'ne'. Journal of French Language Studies, 12, 123–148.
- Dيaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language
- phonology. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 249–274.
- Díaz -Campos, M. (2006). The eff ect of style in second language phonology: An analysis of segmental acquisition in study abroad and regular-classroom students. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages (pp. 26–39). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Díaz -Campos, M., & Lazar, N. (2003). Acoustic analysis of voiceless initial stops in the speech of study abroad and regular class students: Context of learning as a variable in Spanish second language acquisition. In P. Kempchinsky & C.-E. Piْeros (Eds.), Theory, Practice, and Acquisition: Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese (pp. 352–370). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Dickerson, L. (1974). Internal and external patterning of



phonological variability in the speech of Japanese learners of English: Toward a theory of second language acquisition. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, Illinois.

- Dickerson, L., & Dickerson, W. (1977). Interlanguage phonology: Current research and future directions. In S. P. Corder & E. Roulet (Eds.), Actes du 5ème colloque de linguistic appliqué de Neufchâtel: The notions of simplifi cation, interlanguage and pidgins and their relation to second language acquisition (pp. 18–29). Geneva: Droz.
- Dodsworth, R., & Kohn, M. (2012). Urban rejection of the vernacular: The SVS undone.Language Variation and Change, 24, 221–245.
- D̦rnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual diff erences in second language acquisition. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. AILA Review, 19 (1), 42–68.
- Dörnyei, Z. (2013). Communicative Language Teaching in the twenty-fi rst century: The ‘Principled Communicative Approach’. In J. Arnold & T. Murphy (Eds.), Meaningful Action: Earl Stevick’s Infl uence on Language Teaching (pp. 161–171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a



difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. Studies in Second Language Acquisition, 13, 431–469.

- Duff , P. A. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. TESOL Quarterly, 29, 505–537.
- Duff , P. A., & Kobayashi, M. (2010). The intersection of social, cognitive, and cultural processes in language learning: A second language socialization approach. In R. Batstone (Ed.), Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning (pp. 75–93). Oxford: Oxford University Press.
- Duff , P., & Talmy, S. (2011). Second language socialization: Beyond language acquisition in SLA. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 95–116). London: Routledge.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning, 24 (1), 37–53.
- Eckert, P. (1984). Age and linguistic change. In J. Keith & D. Kertzer (Eds.), Age and Anthropological Theory (pp. 219–233). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Eckert, P. (2000). Communities of practice. New York: Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. Annual Review of Anthropology, 41, 87–100.
- Eckert, P., & Rickford, J. R. (2001). Style and sociolinguistic variation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckman, F. (1987). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. In G. Ioup & S. Weinberger (Eds.), Interlanguage phonology (pp. 55–69). New York: Newbury House.



- Eckman, F. (2004). Optimality Theory, markedness and second language syntax: The case of resumptive pronouns in relative clauses. Studies in Phonetics, Phonology, Morphology, 10, 89–110.
- Eisenstein, M. (1986). Target language variation and second language acquisition: Learning English in New York City. World Englishes, 5 (1), 31–46.
- Ellis, N. C., & Schmidt, R. (1997). Morphology and longer distance dependencies: Labo -ratory research illuminating the A in SLA. Studies in Second Language Acquisition, 19,
- 145–171.
- Ellis, R. (1999). Item versus system learning: explaining free variation. Applied Linguistics, 20, 460–480.
- Ellis, R. (2004). Individual diff erences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), The Handbook of Applied Linguistics (pp. 525–551). Malden, MA: Blackwell.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly, 40 (1), 83–107.
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. Studies in Second Language Acquisition, 26, 59–84. England, L. (1982). The role of integrative motivation in English as a second language learning among a group of foreign students in the United States. Paper presented at the TESOL Convention, Honolulu, Hawaii.



- Erker, D., & Guy, G. R. (2012). The role of lexical frequency in syntactic variability: Variable subject personal pronoun expression in Spanish. Language, 88 (3), 526–557.
- Eskildsen, S. W. (2009). Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. Applied Linguistics, 30, 335–357.
- Eskildsen, S. W. (2012). L2 negation constructions at work. Language Learning, 62, 335– 372.
- Eubank, L. (1996). Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. Second Language Research, 12 (1), 73–106.
- Fafulas, S. (2010). The acquisition of a morphosyntactic variable in Spanish: The analytic and synthetic forms of present progressive aspect. IULC Working Papers Online, 10, 1–19.
- Fafulas, S. (2012). Nuevas perspectivas sobre la variación de las formas presente simple ypresente progresivo en español y en inglés. Spanish in Context, 9, 58–87.
- Fafulas, S. (2013). First and second-language patterns of variation: Acquisition and use of simple present and present progressive forms in Spanish and English. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Fairclough, M. (2006). Language placement exams for Heritage speakers of Spanish: Learning from students' mistakes. Foreign Language Annals , 39 (4), 595–604.



- Farley, A. (2004). The relative effects of processing instruction and meaning-based output instruction. In B. VanPatten (Ed.), Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary (pp. 143–168). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Finch, A. (2004). Complexity and systems theory: Implications for the EFL teacher/ researcher. Journal of Asia TEFL, 1 (2), 27–46.
- Firth, C., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. The Modern Language Journal, 81 (3), 285–300.
- Fischer, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. Word, 14, 47–56.
- Flavell, J. (1966). Le language privé. Bulletin de Psychologie, 19, 698–701.
- Foltz, D. (1991). A study of the eff ectiveness of studying Spanish overseas. Paper presented at the Pennsylvania State Modern Language Association Annual Meeting, Pittsburgh, PA.
- Fought, C. (1999). A majority sound change in a minority community: /u/-fronting in Chicano English. Journal of Sociolinguistics, 1 (3), 5–23.
- Fox, B., Hayashi, M., & Jasperson, R. (1996). Resources and repair: A cross-linguistic study of syntax and repair. In E. Ochs, E. Schegloff , & S. Thompson (Eds.), Interaction and Grammar (pp. 185–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective. Applied Linguistics, 6, 19–44.
- Freed, B. (1990). Language learning in a study abroad context: The effects of interactive and non-interactive out-of-class contact on grammatical achievement and oral profi ciency. In J. Alatis (Ed.),



Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The Interdependence of Theory, Practice and Research (GURT 1990) (pp. 459–477). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Freed, B. F. (Ed.). (1995). Second language acquisition in a study abroad context. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The language contact profi le. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 349–356.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 275–301.
- Friedman, D. (2001). Speaking correctly: Error correction as a language socialization practice in a Ukrainian classroom. Applied Linguistics, 31 (3), 346–367.
- Friedman, D. (2012). How to collect and analyze qualitative data. In A. Mackey & S. Gass (Eds.). Research Methodologies in Second Language Acquisition (pp. 180–200). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Galindo, D. L. (1995). Language attitudes toward Spanish and English varieties: A Chicano perspective. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17 (1), 77–99.
- Garcيa-Amaya, L. (2008). The effect of topic on rate of speech. ELIA (Estudios de Lingüيstica Aplicada) [Studies in English Applied Linguistics], 8, 117–150.
- García -Amaya, L. (2012). Second language fl uency and cognition: The study of Spanish second language development in an



overseas immersion program and an at-home foreign language classroom. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.

- García -Moya, R. (1981). Teaching Spanish to Spanish speakers: Some considerations for the preparation of teachers. In G. Valder, A. G. Lozano, & R. G. Moya (Eds.), Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual: Issues, Aims, and Methods (pp. 59–65). New York: Teachers College Press.
- García -Serrano, V., Grant Cash, A., & De la Torre, C. (2011). ‹A que sí! Boston: Heinle.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. M. (1997). Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gass, S. M. (1998). Apples and oranges: Or, why apples are not oranges and don’t need to be. a response to Firth and Wagner. The Modern Language Journal, 82 (1), 83–90.
- Gass, S. M. (2008). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.) The Handbook of Second Language Acquisition (pp. 224–255). Boston: Wiley-Blackwell.
- Gass, S. M., Bardovi-Harlig, K., Magnan, S. S., & Walz, J. (Eds.). (2002). Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman (Vol.



5). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2013). Second language acquisition: An introductory course. New York: Routledge.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), Theories in Second Language Acquisition (pp. 175–199). New York: Routledge.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production.Studies in Second Language Acquisition, 16, 283–283.
- Gasser, M. (1990). Connectionism and universals of second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 12, 179–199.
- Gatbonton, E. (1975). Systematic variations in second language speech: A sociolinguistic study. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal, Canada.
- Gatbonton, E. (1978). Patterned phonetic variability in second language speech: A gradual diffusion model. Canadian Modern Language Review, 34 , 335–348.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., & Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affi liation and L2 pronunciation accuracy: A sociolinguistic investigation. TESOL Quarterly, 39, 489–511.
- Gauchet, L. (1905). L'unité phonetique dans le patois d'une commune [Phonetic unity in the patois of a commune]. In Festschrift Heinrich Morf: Aus romanischen Sprachen und Literaturen (pp. 175–232). Halle: Max Niemeyer.
- Geeslin, K. L. (2000). A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish. In R. Leow & C. Sanz (Eds.),



Spanish Applied Linguistics at the Turn of the

- Millennium: Papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese (pp. 50–66). Somerville, MA: Cascadilla.
- Geeslin, K. L. (2003). A comparison of copula choice: Native Spanish speakers and advanced learners. Language Learning, 53 (4), 703–764.
- Geeslin, K. L. (2005). Crossing disciplinary boundaries to improve the analysis of second language
- data: A study of copula choice with adjectives in Spanish. Munich: Lincom Europa.
- Geeslin, K. L. (2006). Task design, discourse context and variation in second language data elicitation. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages (pp. 74–85). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L. (2011a). Variation in L2 Spanish: The state of the discipline. Studies in Hispanic & Lusophone Linguistics, 4 (2), 461–517.
- Geeslin, K. L. (2011b). The acquisition of variation in second language Spanish: How to identify and catch a moving target. In M. Díaz -Campos (Ed.), The Handbook of Hispanic Sociolinguistics (pp. 303–319). Malden, MA: Wiley.
- Geeslin, K. L. (Ed.). (2013). The acquisition of the copula



contrast in second language Spanish. In M. Díaz -Campos (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 219–234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.

- Geeslin, K. L., & Fafulas, S. (2012). Variation of the simple present and present progressive forms: A comparison of native and non-native speakers. In K. Geeslin & M. Díaz -Campos (Eds.), Selected Papers From the 14th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 179–196). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L., Fafulas, S., & Kanwit, M. (2013). Acquiring geographically-variable norms of use: The case of the present perfect in Mexico and Spain. In C. Howe, S. Blackwell, &
- M. Quesada (Eds.), Selected proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium (pp.205–220). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L., García -Amaya, L. G., Hasler, M., Henriksen, N. C., & Killam, J. (2012). Variability
- in the L2 acquisition of perfective past time reference in Spanish in an abroad immersion setting. In K. L. Geeslin & M. Díaz -Campos (Eds.), Selected Proceedings of
- the 14th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 197–213). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2008a). Comparing interview and written elicitation tasks in native and non-native data: Do speakers do what we think they do? In J. Bruhn de Garavito & E. Valenzuela (Eds.), Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 64–77). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2008b). Variable subject



expression in second-language Spanish: A comparison of native and non-native speakers. In M. Bowles, R. Foote, S.

- Perpiلّn, & R. Bhatt (Eds.) Selected proceedings of the 2007 Second Language Research Forum (pp. 69–85). Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2010). An exploration of the range and frequency of occurrence of forms in potentially-variable structures in second language Spanish. Studies in Second Language Acquisition, 32, 433–463.

- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2011a). The acquisition of variation in second language Spanish: An agenda for integrating studies of the L2 sound system. Journal of Applied Linguistics, 5 (2), 137–157.

- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2011b). Using sociolinguistic analyses of discourse-level features to expand research on L2 variation: Native and non-native contrasts in forms of Spanish subject expression. In L. Plonsky & M. Schierloh (Eds.), Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum: Diverse Contributions to SLA (pp. 16–30). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Geeslin, K. L., & Gudmestad, A. (2012). Individual patterns of verb selection: The case of future-time expression in second-language Spanish. Paper presented at SLRF 2012, Pittsburgh, PA.

- Geeslin, K. L., & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language



acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. Language Learning, 56 (1), 53–107.

- Geeslin, K. L., Linford, B., Fafulas, S., Long, A., &Díaz - Campos, M. (2013). The L2 development of subject form variation in Spanish: The individual vs. the group. In J. Cabrelli Amaro, G. Lord, A. de Prada Pérez, & J. E. Aaron (Eds.), Selected proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 156–174). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Giles, H. (1973). Accent mobility: A model and some data. Anthropological Linguistics, 15, 87–105.
- Giles, H. (Ed.). (1977). Language, ethnicity, and intergroup relations. London: Academic Press.
- Giles, H., Coupland, J., & Coupland, N. (1991). Contexts of accommodation: Developments in applied sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H., & Ogay, T. (2007). Communication accommodation theory. In B. B. Whaley & W. Samter (Eds.), Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars (pp. 325–344). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). Speech style and social evaluation. London and New York: Academic Press.
- Giles, H., & Smith, P. (1979). Accommodation theory: Optimal levels of convergence. In H. Giles & R. N. St. Clair (Eds.), Language and Social Psychology (pp. 45–65). Baltimore: University Park Press.
- Giles, H., Taylor, D. M., & Bourhis, R. Y. (1973). Dimensions of Welsh identity. European Journal of Social Psychology, 7, 29–39.
- Goff man, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association. American Sociological Review, 48 (1), 1–



17.

- Goldstein, L. M. (1987). Standard English: The only target for nonnative speakers of English? TESOL Quarterly, 21 (3), 417–436.
- Goldwater, S., & Johnson, M. (2003). Learning OT constraint rankings using a maximum entropy model. In J. Spenader, A. Eriksson, &Ö. Dahl (Eds.), Proceedings of the Stockholm Workshop on Variation Within Optimality Theory (pp. 111–120). Stockholm: Stockholm University Department of Linguistics.
- González -Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. In E. Alcón Soler & A. Martinez-Flor (Eds.), Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing (pp. 114–132). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Goodwin, C. (2003). The body in action. In J. Coupland & R. Gwynn (Eds.), Discourse, the Body, and Identity (pp. 19–42). New York: Palgrave/Macmillan.
- Goto, H. (1971). Auditory perception by normal Japanese adults of the sounds “L” and “R”. Neuropsychologia , 9 (3), 317–323.
- Gregg, K. R. (1990). The variable competence model of second language acquisition, and why it isn’t. Applied Linguistics, 11 (4), 364–383.
- Gudmestad, A. (2006). L2 variation and the Spanish subjunctive: Linguistic features predicting mood selection. In C. A. Klee & T. Face (Eds.), Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second



Languages (pp. 170–184). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Gudmestad, A. (2012). Acquiring a variable structure: An interlanguage analysis of second language mood use in Spanish. Language Learning, 62 (2), 373–402.
- Gudmestad, A. (2013a). Tense-aspect distinctions within the subjunctive mood in the Spanish of native speakers and second-language learners. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 6 (1), 4–35.
- Gudmestad, A. (2013b). Variationist approaches to second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 80–95). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Gudmestad, A. (in press). On the role of lexical items in the second-language development of mood use in Spanish. In R. T. Miller, K. I. Martin, C. M. Eddington, A. Henery, N. M. Miguel, A. Tseng, A. Tuninetti, & D. Walter (Eds.), Selected Proceedings of the Second Language Research Forum 2012: Building Bridges Between Disciplines. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gudmestad, A., & Geeslin, K. L. (2010). Exploring the roles of redundancy and ambiguity in variable subject expression: A comparison of native and non-native speakers. In Claudia Borgonovo et al. (Eds.), Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 270–283). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.



- Gudmestad, A., & Geeslin, K. L. (2011). Assessing the use of multiple forms in variable contexts: The relationship between linguistic factors and future-time reference in Spanish. Studies in

Hispanic and Lusophone Linguistics, 4, 3–34.

- Gudmestad, A., & Geeslin, K. L. (2013). Second-language development of variable futuretime expression in Spanish. In A. M. Carvalho & S. Beaudrie (Eds.), Selected Proceedings of the 6th Workshop on Spanish Sociolingusitics (pp. 63–75). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Gudmestad, A., House, L., & Geeslin, K. (2013). What a Bayesian Analysis can do for SLA: New tools for the sociolinguistic study of subject expression in L2 Spanish. Language Learning, 63, 371–399.
- Guiora, A. Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R.C.L., Dull, C. Y. and Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced change in ego states on pronunciation ability in a second language: An exploratory study. Comprehensive Psychiatry, 13(5), 421–428 .
- Gumperz, J. J. (1968). The speech community. In D. L. Sills & R. K. Merton (Eds.), International Encyclopedia of the Social Sciences (pp. 381–386). New York: Macmillan.
- Guntermann, G. (1995). The Peace Corps experience. In B. F. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 149–169). Amsterdam: Benjamins.
- Gutiérrez, M. J. (1995). On the future of the future tense in the Spanish of the southwest. In C. Silva-Corvalán (Ed.), Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism (pp. 214–223). Washington, DC: Georgetown University Press.



- Gutiérrez, M., & Fairclough, M. (2006). Incorporating linguistic variation into the classroom.
- In R. Salaberry & B. Laff ord (Eds.), The Art of Teaching Spanish (pp. 173–191). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Guy, G. R. (1980). Variation in the group and in the individual: The case of fi nal stop deletion. In W. Labov (Ed.), Locating Language in Time and Space (pp. 1–36). New York: Academic.
- Guy, G. R. (1991a). Explanation in variable phonology: An exponential model of morphological constraints. Language Variation and Change, 3 (1), 1–22.
- Guy, G. R. (1991b). Contextual conditioning in variable lexical phonology. Language Variation and Change, 3 (2), 223–39.
- Hall, J. K. (1997). A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. The Modern Language Journal, 81 (3), 301–306.
- Hancin-Bhatt, B. (2000). Optimality in second language phonology: Codas in Thai ESL. Second Language Research, 16, 201–232.
- Hancin-Bhatt, B., & Bhatt, R. (1997). Optimal L2 syllables: Interactions of transfer and developmental eff ects. Studies in Second Language Acquisition, 19, 331–378.
- Haneda, M. (2005). Investing in foreign-language writing: A study of two multicultural learners. Journal of Language, Identity, and Education, 4 (4), 269–290.



- Hanley, J. A., Negassa, A., & Forrester, J. E. (2003). Statistical analysis of correlated data using generalized estimating equations: An orientation. American Journal of Epidemiology, 157, 364–375.

- Hansen, A. (2000). Le E caduc interconsonantique en tant que variable sociolinguistique: une ètude en règion parisienne. LINX, 42 , 45–58.
- Hansen, L. (Ed.). (2012). Second Language Acquisition Abroad: The LDS Missionary Experience. Amsterdam: Benjamins.
- Hansen Edwards, J. G. (2011). Deletion of /t, d/ and the acquisition of linguistic variation by second language learners of English. Language Learning, 61 (4), 1256–1301.
- Hardin, J. W., & Hilbe, J. M. (2003). Generalized estimating equations. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- Hartnett, K. (2013, June 10). Dialect maps of the United States. The Boston Globe. Retrieved from www.boston.com/bostonglobe/ideas/brainiac/2013/06/post_4.html
- Hashimoto, H. (1993). Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. Journal of Asian Pacifi c Communication, 4, 209–224.
- Hayashi, M. (2004). Discourse within a sentence: An exploration of postpositions in Japanese as an interactional resource. Language in Society, 33 (3), 343–376.
- Hayes, B., & Wilson, C. (2008). A maximum entropy model of phonotactics and phonotactic learning. Linguistic Inquiry, 39, 379–440.
- He, A. W. (2000). Grammatical and sequential organization of teachers' directives. Linguistics and Education, 11 (2), 119–140.



- He, A. W. (2013). The wor(l)d is a collage: Multi-performance by Chinese heritage language speakers. The Modern Language Journal, 97 (2), 304–317.
- Henriksen, N. (2013). Suprasegmental phenomena in second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 166–182). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Henriksen, N. C., Geeslin, K. L., & Willis, E. W. (2010). The development of L2 Spanish intonation during a study abroad immersion program in León, Spain: Global contours and final boundary movements. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 3, 113–162.
- Henry, N., Culman, H., & VanPatten, B. (2009). More on the effects of explicit information in instructed SLA. Studies in Second Language Acquisition, 31, 559–575.
- Hidalgo, M. (1987). On the question of 'standard' versus 'dialect': Implications for teaching Hispanic college students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 9 (4), 375–395.
- Hidalgo, M. (1990). The emergence of standard Spanish in the American continent: Implications for Latin American dialectology. Language Problems & Language Planning, 14(1), 47–63.
- Hoffman, M. F., & Walker, J. A. (2010). Ethnolects and the city: Ethnic orientation and linguistic variation in Toronto English. Language Variation and Change, 22, 37–67.
- Houston, A. (1986). Continuity and change in English morphology: The variable (ING). Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Howard, M., Lemée, I., & Regan, V. (2006). The L2 acquisition



of a phonological variable:The case of /l/-deletion in French. French Language Studies, 16, 1–24.

- Howe, C. (2006). Cross-dialectal features of the Spanish present perfect: A typological analysis of form and function. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Howe, C. (2013). The Spanish perfects: Pathways of emergent meaning. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Howe, C., & Schwenter, S. (2003). Present perfect for preterit across Spanish dialects. In T. Sلnchez (Ed.), Penn Working Papers in Linguistics: Selected Papers from NWAV-31, 61–76.
- Hualde, J. I. (2005). The sounds of Spanish. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huback, A. (2011). Irregular plurals in Brazilian Portuguese: An exemplar model approach.
- Language Variation and Change, 23, 245–256.
- Hudson, R. A. (1996). Sociolinguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huebner, T. (1979). Order of acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research. TESOL Quarterly, 31, 21–28.
- Huebner, T. (1983). A longitudinal analysis of the acquisition of English. Ann Arbor: Karoma.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language



acquisition. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), Language Learners in Study Abroad Contexts (Vol. 15) (pp. 231–258). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Ishida, M. (2006). Interactional competence and the use of modal expressions in decisionmaking activities: CA for understanding microgenesis of competence. In K. Bardovi-
- Harlig, J. C. Félix-Brasdefer, & A. Omar (Eds.), Pragmatics and Language Learning (Vol. 11) (pp. 55–79). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Ishida, M. (2009). Development of interactional competence: Changes in the use of ne in L2 Japanese during study abroad. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), Talk-in-interaction: Multilingual Perspectives (pp. 351–385). Honolulu: University of Hawaii National Foreign Language Resource Center.
- Itoh, H. (1973). A Japanese child's acquisition of two languages. Unpublished MA thesis, University of California, Los Angeles.
- Johnson, D. E. (2009). Getting off the GoldVarb Standard: Introducing Rbrul for mixedeff ects variable rule analysis. Language and Linguistics Compass, 3, 359–383.
- Kachru, B. B. (Ed.). (1982). The other tongue: English across cultures. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B. (1985). Institutionalized second-language varieties. In S. Greenbaum &Kachru (Eds.), The English Language Today (pp. 211–226). Oxford: Pergamon.
- Kachru, B. B. (1986). The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes. Champaign, IL: University of Illinois Press.



- Kachru, B. B. (1991). Liberation linguistics and the quirk concern. Retrieved from ERIC: www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED347806
- Kanwit, M., Fafulas, S., & Geeslin, K. (2011). Acquiring sociolinguistic norms of use: A look at the present perfect, the copula contrast and the present progressive in Mexico and Spain. Paper presented at the 15th Hispanic Linguistics Symposium, Athens, GA.
- Kanwit, M., & Geeslin, K. (2014). The interpretation of Spanish subjunctive and indicative forms in adverbial clauses: A cross-sectional study. Studies in Second Language Acquisition, 36 (3).
- Kanwit, M., & Solon, M. (2013). Acquiring variation in future-time expression abroad in Valencia, Spain and Mérida, Mexico. In J. Cabrelli-Amaro, G. Lord, A. de Prada Pérez & J. E. Aaron (Eds.), Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 206–221). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Kasper, G. (1997). 'A' stands for acquisition: A response to Firth and Wagner. The Modern Language Journal, 81, 307–312.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). Conversation analysis as an approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 117–142). New York: Routledge.
- Katz, J. (n.d.). [Personal website]. Retrieved from www4.ncsu.edu/~jakatz2/



- Kay, S., & le Fleming, S. (2008). Colloquial Russian 2: The next step in language learning. London: Routledge.
- Keller, G. D. (1982). The ultimate goal of bilingual education with respect to language skills. In J. A. Fishman & G. D. Keller (Eds.), Bilingual Education for Hispanic Students in the United States (pp. 71–90). New York: Teachers College, Columbia University.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. The Interlanguage Studies Bulletin—Utrecht, 2, 58–145.
- Kelley, J. P. (1982). Interlanguage variation and social/psychological infl uences within a developmental stage. Unpublished MA thesis, University of California, Los Angeles.
- Kempas, I. (2006). Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el espa◌̃ol peninsular y en comparaci◌́n con la variedad del espa◌̃ol argentino hablada en Santiago del Estero. Unpublished doctoral dissertation, University of Helsinki, Finland.
- Kempe, V., & MacWhinney, B. (1998). The acquisition of case-marking by adult learners of Russian and German. Studies in Second Language Acquisition, 20, 543–587.
- Killam, J. (2011). An interlanguage analysis of diff erential object marking in L2 Spanish. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Kim, M. (2009). Discourse markers during dialogues between native and nonnative speakers. Paper presented at Linguistic Society of America Annual Meeting, San Francisco, California.
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. The Modern Language Journal, 92 (s1), 1–124.



- Kinginger, C., & Farrell, K. (2004). Assessing development of metapragmatic awareness in study abroad. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10, 19–42.
- Kinsbourne, M., & Jordan, J. S. (2009). Embodied anticipation: A neurodevelopmental interpretation. Discourse Processes, 46 (2–3), 103–126.
- Kitch, K. A. (1982). A description of a Mexican-American’s interlanguage and his sociopsychological profile. Unpublished MA thesis, University of San Diego, California.
- Klein, E. (1980). A semantics for positive and comparative adjectives. Linguistics and Philosophy, 4 (1), 1–45.
- Klein-Andreu, F. (2000). Variación actual y evoluci◌́n hist◌rica: Los clíticos le/s, la/s, lo/s. Muenchen: Lincom Europa.
- Kleinman, A. (2013, June 6). These dialect maps showing the variety of American English have set the Internet on fire. The Huffi ngton Post. Retrieved from www.huffi ngtonpost. com/2013/06/06/dialect-maps_n_3395819.html
- Knouse, S. M. (2012). The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. Foreign Language Annals, 45 (4), 512–542.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2003). Coping with high imposition requests: High vs. low proficiency EFL students in Japan. In A. Martínez, E. Usó Juan, & A. Fernلndez (Eds.), Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching (pp. 161–184).



Castellon, Spain: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Kobayashi, M. (2003). The role of peer support in ESL students' accomplishment of oral academic tasks. Canadian Modern Language Review, 59 (3), 337–368.
- Kobayashi, M. (2004). A sociocultural study of second language tasks: Activity, agency, and language socialization. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Kondo, S. (1997). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English: Longitudinal study on interlanguage apologies. Sophia Linguistica, 41, 265–284.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), Viewpoints on English as a Second Language in Honor of James E. Alatis (pp. 152–161). New York: Regents.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition (pp. 65–78). Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
- Krashen, S., Dulay, H., & Burt, M. (1982). Language two. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Kretzschmar, W., McDavid, V., Lerud, T., & Johnson, E. (1993). Handbook of the linguistic atlas of the Middle and South Atlantic States. Chicago: University of Chicago Press.



- Kumpf, L. (1984). Temporal systems and universality in interlanguage: A case study. In F. Eckman, L. W. Bell, & E. Nelson (Eds.) Universals of Second Language Acquisition (pp. 132–143). Rowley, MA: Newbury House.

- Kuriscak, L. (2006). Pragmatic variation in L2 Spanish: Learner and situational eff ects. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- La Corte, M., & Canabal, E. (2002). Teacher beliefs and practices in advanced Spanish classrooms. Heritage Language Journal, 3 (1), 83–102.
- Laberge, S. (1977). Étude de la variation des pronoms défi nis et indéfi nis dans le français parléà Montréal. Unpublished doctoral dissertation, University of Montreal, Canada.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. Word, 19, 273–309.
- Labov, W. (1966). The social stratifi cation of English in New York City, first edition. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. Language, 45, 715–762.
- Labov, W. (1972a). Sociolinguistic patterns. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972b). The social stratifi cation of (r) in New York City department stores. In W. Labov (Ed.), Sociolinguistic Patterns (pp. 43–54). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1972c). Language in the inner city: Studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.



- Labov, W. (1994). Principles of linguistic change, Vol. I: Internal factors. Malden, MA: Blackwell.
- Labov, W. (2001). Principles of linguistic change, Vol. III: Social factors. Malden, MA: Blackwell.
- Labov, W. (2007). Transmission and diff usion. Language, 83, 344–387.
- Labov, W., Cohen, P., Robins, C., & Lewis, J. (1968). A study of the non-standard English of negro and Puerto Rican speakers in New York City, Vol. 1: Phonological and gram - matical analysis. Cooperative research project no. 3288. New York City: Columbia University.
- Labov, W., Yaeger, M., & Steiner, R. (1972). A quantitative study of sound change in progress. Philadelphia: US Regional Survey.
- Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lafford, B. A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. In C. A. Klee & T. L. Face (Eds.), Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages (pp. 1–25). Somerville, MA: Cascadilla.
- Laff ord, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language. In R. Salaberry & B. A. Laff ord (Eds.), The Art of Teaching Spanish: Second Language Acquisition From Research to Praxis (pp.103–126). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Lafford, B. A., & Uscinski, I. (2013). Study abroad and second language Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish



Second Language Acquisition (pp. 386–403). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.

- Lafond, L., Hayes, R., & Bhatt, R. (2001). Constraint demotion and null-subjects in Spanish L2 acquisition. In J. Camps & C. Wiltshirte (Eds.), Romance Syntax, Semantives and L2 Acquisition: Selected Papers from the 20th Linguistic Symposium on Romance Languages (pp. 121–135). Amsterdam: John Benjamins.
- Laks, B. (1980). Differenciation linguistique et diff érenciation sociale: Quelques problèmes de linguistique française. Unpublished doctoral dissertation, Université de Paris VIII, Vincennes, France.
- Langacker, R. W. (1987). Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), Usage-based models of language (pp. 1–63). Chicago: University of Chicago Press.
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artifi cial L2 development. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 24–47). New York: Routledge.
- Lantolf, J. P., & Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner’s (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and



teacher education. The Modern Language Journal, 91, 877–892.

- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygostkian praxis for second language development. Language Teaching Research, 15 (1), 11–33.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and second language acquisition. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), Theories in Second Language Acquisition (pp. 201– 224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lantolf, J. P., &Yáñez-Prieto, C. (2003). Talking yourself into Spanish: Intrapersonal communication and second language learning. Hispania, 86, 97–109.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. Applied Linguistics, 18, 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fl uency, and accuracy in the oral and written production of fi ve Chinese learners of English. Applied Linguistics, 27, 590–619.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A complexity approach to second language development/acquisition. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp.48–72). New York and London: Routledge.
- Larson-Hall, J. (2010). A guide to doing statistics in second language research using SPSS. New York: Routledge.
- Lauwereyns, S. (2002). Hedges in Japanese conversation: The influence of age, sex, and formality. Language Variation and Change, 14, 239–259.
- Lavandera, B. (1978). Where does the sociolinguistic variable stop? Language in Society, 7, 171–183.
- Le Page, R. B., & Keller, A. T. (1985). Acts of identity: Creole-



based approaches to language and ethnicity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, J. F., Cadierno, T., Glass, W. R., & VanPatten, B. (1997). The effects of lexical and grammatical cues on processing past temporal reference in second language input. Applied Language Learning, 8 (1), 1–23.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. Foreign Language Annals, 38 (1), 35–45.
- Leeman, J. (2012). Investigating language ideologies in Spanish as a Heritage language. In M. Fairclough & S. M. Beaudrie (Eds.), Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field (pp. 43–60). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Leeman, J., &Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in Heritage language textbooks. Critical Inquiry in Language Studies, 4 (1), 35–65.
- Lemée, I (2002). Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2: Le cas de on et nous. Marges Linguistiques, 4, 56–67.
- Lemée, I. (2003). Acquisition de la variation sociostylistique par des apprenants Hibernophones de Français L2: Les eff ets d'une année à l'étranger, une perspective variationniste, le cas de ON/NOUS. Unpublished doctoral dissertation, University College Dublin, Dublin, Ireland.
- Leow, R. P. (1998). Toward operationalizing the process of



attention in SLA: Evidence for Tomlin and Villa's (1994) fi ne-grained analysis of attention. Applied Psycholinguistics, 19, 133–160.

- Leow, R. P. (2001). Attention, awareness, and foreign language behavior. Language Learning, 51 (s1), 113–155.
- Leow, R. P. (2002). Models, attention, and awareness in SLA. Studies in Second Language Acquisition, 24, 113–119.
- Li, D. (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization. Canadian Modern Language Review, 57 (1), 58–87.
- Li, X. (2010). Sociolinguistic variation in the speech of learners of Chinese as a second language. Language Learning, 60 (2), 366–408.
- Li, X. (2014). Variation in subject pronominal expression in L2 Chinese. Studies in Second Language Acquisition, 36(1), 39–68 .
- Li, X., Chen, X., & Chen, W. H. (2012). Variation of subject pronominal expression in Mandarin Chinese. Sociolinguistic Studies, 6 (1), 91–119.
- Linford, B., & Geeslin, K. (2013). The second-language acquisition of subject expression in Spanish: A synthesis. Unpublished manuscript, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Linford, B., Long, A., Solon, M., Whatley, M., & Geeslin, K. (2014). Measuring lexical frequency and its effects on subject expression in L2 Spanish: Who to compare to and why? Paper presented at Georgetown University Round Table, Washington, DC.
- Lippi-Green, R. L. (1989). Social network integration and language change in progress in a rural Alpine village. Language in Society, 18 (2), 213–234.
- Lipski, J. M. (1983). La norma culta y la norma radiofónica: /s/y



/n/ en espaؙol. Language Problems & Language Planning, 7 (3), 239–262.

- Lipski, J. (1994). Latin American Spanish. New York: Longman.
- Lipski, J. (2011). Socio-phonological variation in Latin American Spanish. In M. Dيaz-Campos (Ed.), The Handbook of Hispanic Sociolinguistics (pp. 72–97). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. Hispania, 83, 830–844.
- Liu, G. (1991). Interaction and second language acquisition: A case study of a child’s acquisition of English as a second language. Unpublished doctoral dissertation, Deakin University, Melbourne, Australia.
- Lively, S. E., Pisoni, D. B., Yamada, R. A., Tohkura, Y. I., & Yamada, T. (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. III. Long-term retention of new phonetic categories. The Journal of the Acoustical Society of America , 96 (4), 2076–2087.
- Llamas, C., & Stockwell, P. (2002). Sociolinguistics. An introduction to applied linguistics. London: Arnold.
- Lombardi, L. (2003). Second language data and constraints on Manner: Explaining substitutions for the English interdentals. Second Language Research, 19, 225–250.



- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, 379 (1), 259–278.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), Handbook of Second Language Acquisition (pp. 413– 468). San Diego, CA: Academic.
- Long, M. H. (1997). Construct validity in SLA: A response to Firth and Wagner. Modern Language Journal, 81 (3), 318–323.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert &Shohamy (Eds.), Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton (pp. 179–192). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lybeck, K. (2002). Cultural identifi cation and second language pronunciation of Americans in Norway. The Modern Language Journal, 86, 174–191.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition (pp. 341–371). New York: Routledge.
- Magnan, S. S. (1986). Assessing speaking profi ciency in the undergraduate curriculum: Data from French. Foreign Language Annals, 19, 429–438.
- Magnan, S., & Walz, J. (2002). Pedagogical norms: Development of the concept and illustrations from French. In S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Magnan, & J. Walz (Eds.), Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching: Studies in Honour of Albert Valdman (pp. 15–40). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.



- Maple, R. F. (1982). Social distance and the acquisition of English as a second language: A study of Spanish-speaking adult learners. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Marion, P. B. (1980). Relationships of student characteristics and experiences with attitude changes in a program of study abroad. Journal of College Student Personnel, 21 (1), 58–64.
- Markee, N. (1994). Toward an ethnomethodological respecifi cation of second language acquisition studies. In E. Tarone, S. Gass, & A. Cohen (Eds.), Research Methodology in Second Language Acquisition (pp. 89–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. (2000). Conversation analysis. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markee, N. (2005). The organization of off -task talk in second language classrooms. In K. Richards & P. Seedhouse (Eds.), Applying Conversation Analysis (pp. 197–293). New York: Palgrave Macmillan.
- Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. The Modern Language Journal, 88 (4), 491–500.
- Marriott, H. (1993). Acquiring sociolinguistic competence: Australian secondary students in Japan. Journal of Asian Pacifi c Communication, 4, 167–192.
- Marriott, H. (1994). Changing trends in Australia-Japan and Japan-Australia student exchanges and study abroad programs.



Japanese Studies Bulletin, 14, 50–74.

- Marriott, H. (1995). The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. In B. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 197–224). Amsterdam: John Benjamins.

- Martيnez, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. Heritage Language Journal, 1 (1), 1–14.

- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (1999). A model of Spanish immigrant adaptation in Canada. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 20 (3), 216–236.

- Mayberry, M. (2011). Synchronous narratives in Spanish: The simple present/present progressive aspectual contrast. Hispania, 94 (3), 462–482.

- McCaff erty, S. G. (1992). The use of private speech by adult second language learners: A cross-cultural study. The Modern Language Journal, 76 (2), 179–189.

- McCarthy, J. J. (2007). What is Optimality Theory? Language and Linguistics Compass, 1, 260–291.

- McClelland, J. L., & Cleeremans, A. (2009). Connectionist models. In T. Byrne, A. Cleeremans, & P. Wilken (Eds.), Oxford companion to consciousness (pp. 177–181). New York: Oxford University Press.

- McClelland, J. L., Rumelhart, D. E., & Hinton, G. E. (1986). The appeal of parallel distributed processing. In D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, & The PDP Research Group (Eds.), Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition, Vol. 1: Foundations (pp. 3–44). Cambridge, MA: MIT



Press.

- McGroarty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In S. McKay, N. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and Language Teaching (pp. 3–46). Cambridge, England: Cambridge UP.
- McKay, S. L., & Wong, S. L. C. (1996). Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. Harvard Educational Review, 66 (3), 577–609.
- McKee, R., Schembri, A., & Johnston, T. (2011). Variable “subject” presence in Australian sign language and New Zealand sign language. Language Variation and Change, 23, 375–398.
- Medina-Rivera, A. (1999). Variación fonológicay estilística en el español de Puerto Rico. Hispania, 82, 529–541.
- Medina-Rivera, A. (2004). Mood, tense, and copula verb selection in near-native speakers of Spanish. Issues in Applied Linguistics, 14, 133–152.
- Mehan, H. (1979). Learning lessons: The social organization of classroom behavior. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mendoza-Denton, N. (2008). Variation in a community of practice. In N. Mendoza-Denton (Ed.), Homegirls: Language and cultural practice among Latina youth gangs (pp. 230–264). Malden, MA: Blackwell.
- Milleret, M. (1991). Assessing the gain in oral profi ciency from summer foreign study. ADFL Bulletin, 22 (3), 39–43.



- Milon, J. P. (1974). The development of negation in English by a second language learner. TESOL Quarterly, 8, 137–143.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. Journal of Linguistics, 21, 339–384.
- Milroy, L. (1987). Language and social networks. Oxford: Blackwell.
- Milroy, L., & Gordon, M. (2003). Sociolinguistics: Method and interpretation. Malden, MA: Blackwell.
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (1998). Individual diff erences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In A. F. Healy & L. E. Bourne (Eds.), Foreign Language Learning: Psycholinguistic Studies on Training and Retention (pp. 339–364). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mora, J. C. (2008). Learning context effects on the acquisition of a second language phonology. In C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau, & A. Bel Gaya (Eds.), A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain (pp. 241–263). Clevedon/Buff alo: Multilingual Matters.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. The Modern Language Journal, 88, 536–550.
- Mori, J. (2007). Border crossings? Exploring the intersection of second language acquisition, conversation analysis, and foreign language pedagogy. The Modern Language Journal, 91, 849–862.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The achievement of intersubjectivity through embodied completions: A study of interactions between fi rst and second language speakers. Applied Linguistics, 27 (2), 195–219.



- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. TESOL Quarterly, 38, 573–603.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). The sociolinguistic competence of immersion students. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nagy, N., Blondeau, H., & Auger, J. (2003). Second language acquisition and “real” French: An investigation of subject doubling in the French of Montreal Anglophones. Language Variation and Change, 15 (1), 73–103.
- Nagy, N., & Heap, D. (1998). Francoprovencal null subjects and constraint interaction. In M. C. Gruber, D. Higgins, K. S. Olson, & T. Wysocki (Eds.), Papers from the Regional Meetings, Chicago Linguistic Society 34 (pp. 151–166). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society.
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. Language Awareness, 9, 34–41.
- Nelson, G., & Hall, C. (1999). Complimenting in Mexican Spanish: Developing grammatical and pragmatic competence. Spanish Applied Linguistics, 3, 91–121.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. IRAL—International Review of Applied Linguistics in



Language Teaching, 9 (2), 115–124.

- Nguyen, H. T. (2006). Constructing ‘expertness’: A novice pharmacist’s development of interactional competence in patient consultations. Communication & Medicine, 3 (2), 147–160.
- Nguyen, H. T. (2008). Sequence organization as local and longitudinal achievement. Text and Talk, 28(4), 523–550.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. TESOL Quarterly, 31(3), 409–429.
- Norton, B. (2000). Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman/Pearson Education Ltd.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 73–94). New York: Routledge.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. TESOL Quarterly, 35, 307–322.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. TESOL Quarterly,29 (1), 9–31.
- O’Connor, N. (1988). Oral profi ciency testing of junior year abroad: Implications for the undergraduate curriculum. Paper presented at the Annual Meeting of the Modern Language Association, New Orleans, LA.
- Ochs, E., Schegloff , E., & Thompson, S. (Eds.). (1996). Interaction and grammar. Cambridge: Cambridge University Press.



- Ohta, A. S. (1994). Socializing the expression of aff ect: An overview of aff ective particle use in the Japanese as a foreign language classroom. Issues in Applied Linguistics, 5, 303–326.

- Ohta, A. S. (2001). Japanese second language acquisition in the classroom: What the voices of teachers and students tell us about the process of learning Japanese. In H. Nara (Ed.), Advances in Japanese Pedagogy (pp. 93–136). Columbus, OH: National Foreign Language Center, Ohio State University.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orozco, R. (2005). Distribution of future time forms in Northern Colombian Spanish. In Eddington (Ed.), Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 56–65). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Orozco, R. (2007). Social constraints on the expression of futurity in Spanish-speaking urban communities. In J. Holmquist et al. (Eds.), Selected Proceedings of the Third Workshop on Spanish Sociolinguistics (pp. 103–112). Somerville, MA: Cascadilla.
- Ortega, L. (2011). SLA aft er the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. In D. Atkinson (Ed.), Alternative Approaches to Second Language Acquisition (pp. 167–180). New York: Routledge.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. Language Learning, 63 (s1), 1–24.
- Otheguy, R., Zentella, A. C., & Livert, D. (2007). Language and



dialect contact in Spanish in New York: Towards the formation of a speech community. Language, 83, 770–802.

- Owen, J. (2001). Interlanguage pragmatics in Russian: A study of the eff ects of study abroad and proficiency levels on request strategies. Unpublished doctoral dissertation, Bryn Mawr College, Pennsylvania.
- Paige, R. M., Cohen, A.D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2002). Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Pavlenko, A. (2001a). Language learning memoirs as a gendered genre. Applied Linguistics, 22 (2), 213–240.
- Pavlenko, A. (2001b). "How am I to become a woman in an American vein?": Negotiation of gender in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller, & M. Teutsch-Dwyer (Eds.), Second Language Learning, Multilingualism, and Gender (pp.133–174). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Pavlenko, A. (2004). The making of an American: Negotiation of identities at the turn of the twentieth century. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), Negotiation of Identities in Multilingual Contexts (pp. 34–67). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Pérez-Leroux, A. T., & Glass, W. R. (2000). Linguistic diversity and inclusion in the foreign language classroom. Foreign Language Annals, 33 (1), 58–62.



- Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap". Studies in Second Language Acquisition, 25 (1), 99–126.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal

about second-language learning conditions, processes, and outcomes? Language Learning, 44, 493–527.

- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D., & Newman, J. (1991). Language learning through interaction: What role does gender play? Studies in Second Language Acquisition, 13, 343–376.
- Pienemann, M. (1998). Language Processing and Second Language Development: Processability Theory (Vol. 15). Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, M. (Ed.). (2005). Cross-linguistic Aspects of Processability Theory (Vol. 30). Amsterdam: Benjamins.
- Podesva, R. J. (2011). The California vowel shift and gay identity. American Speech, 86, 32–51.
- Poehner, M. E. (2005). Dynamic assessment of advanced L2 learners of French. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park.
- Poehner, M. E. (2008). Dynamic assessment: A Vygotskian Approach to understanding and promoting second language development. Berlin: Springer Publishing.
- Polanyi, L. (1995). Language learning and living abroad. In B. F. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 271–291). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Poll, G. H. (2011). Increasing the odds: Applying emergentist theory in language intervention. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 42, 580–591.



- Poole, D. (1992). Language socialization in the second language classroom. Language Learning, 42, 593–616.
- Poplack, S. (1989). The care and handling of a megacorpus: The Ottawa-Hull French Project. In R. W. Fasold & D. Schiff rin (Eds.), Language Change and Variation (pp. 411–444). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. Poplack, S., & Dion, N. (2009). Prescription vs. praxis: The evolution of future temporal reference in French. Language, 85 (3), 558–587.
- Poplack, S., & Turpin, D. (1999). Does the Futur have a future in (Canadian) French? Probus, 11, 131–162.
- Potowski, K. (2013). Heritage learners of Spanish. In K. Geeslin (Ed.), The Handbook of Spanish Second Language Acquisition (pp. 404–422). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.
- Potowski, K., Berne, J., Clark, A., & Hammerand, A. (2008), Spanish language teaching and learning: Policy, practice and performance. Hispania, 91 (1), 25–41.
- Potowski, K., & Carreira, M. (2004). Towards teacher development and national standards for Spanish as a Heritage language. Foreign Language Annals, 37 (3), 421–431.
- Potowski, K., Parada, M., & Morgan-Short, K. (2012). Developing an online placement exam for Spanish Heritage speakers and L2 students. Heritage Language Journal , 9(1), 51–76.
- Preston, D. R. (1993). Variation linguistics and SLA. Second Language Research, 9, 153–172.
- Preston, D. R. (1996). Variationist perspectives on second language acquisition. In R. Bayley & D. R. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic Variation (pp. 1–45). Amsterdam: Benjamins.



- Preston, D. R. (2000). Three kinds of sociolinguistics and SLA: A psycholinguistic perspective. In B. Swierzbin, F. Morris, M. Anderson, C. Klee, & E. Tarone (Eds.), Social and Cognitive Factors in Second Language Acquisition: Selected Proceedings of the 1999 Second Language Research Forum (pp. 3–30). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Preston, D. R. (2002). A variationist perspective on SLA: Psycholinguistic concerns. In R. Kaplan (Ed.), The Oxford Handbook of Applied Linguistics (pp. 141–159). New York: Oxford University Press.
- Preston, D. R. (2004). Three kinds of sociolinguistics. In C. Fought (Ed.), Sociolinguistic Variation: Critical Refl ections (pp. 140–158). Oxford: Oxford University Press.
- Prince, A., & Smolensky, P. (1997). Optimality: From neural networks to universal grammar. Science, 275, 1604–1610.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2008[1993]). Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar. Malden, MA: Blackwell.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms. In B. Freed (Ed.), Second Language Acquisition in a Study Abroad Context (pp. 245–267). Amsterdam: John Benjamins.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: A longitudinal study of sociolinguistic competence. In R. Bayley & D. Preston (Eds.), Second Language Acquisition and Linguistic



Variation (pp. 177–201). Amsterdam: John Benjamins.

- Regan, V. (2004). The relationship between the group and the individual and the acquisition of native speaker variation patterns: A preliminary study. IRAL, 42(4), 335–348.
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Rehner, K. (2002). The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Canada.
- Rehner, K., & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. Canadian Modern Language Review, 56, 124–154.
- Rehner, K., Mougeon, R., & Nadasdi, T. (2003). Emploi du futur dans le français parlé des élèves d'immersion française. Journal of French Language Studies, 13, 195–220.
- Rickford, J. R. (1986). Concord and contrast in the characterization of the speech community.Sheffi eld Working Papers in Language and Linguistics, 3, 87–119.
- Rickford, J. R. (1996). Regional and social variation. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and Language Teaching (pp. 151–194). Cambridge, England: Cambridge UP.
- Rickford, J. R., & McNair-Knox, F. (1994). Addressee- and topic-infl uenced style shift: A quantitative sociolinguistic study. In D. Biber & E. Finegan (Eds.), Sociolinguistic Perspectives on Register (pp. 235–276). New York: Oxford University Press.



- Ringer-Hilfi nger, K. (2012). Learner acquisition of dialect variation in a study abroad context: The case of the Spanish [θ]. Foreign Language Annals, 45 (3), 430–446.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. Language Learning, 45, 283–331.
- Robinson, P. (Ed.). (2002). Individual Diff erences and Instructed Language Learning (Vol. 2). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition (pp. 631–678). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Rodríguez, S. (2001). The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second- and foreign-language contexts: A longitudinal study of acquisition patterns. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Romaine, S. (1984). On the problem of syntactic variation and pragmatic meaning in sociolinguistic theory. Folia Linguistica, 18, 409–439.
- Rosi, F. (2009). Learning aspects in Italian L2: Corpus annotation, acquisitional patterns and connectionist modeling. Milan: Francoangeli.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Cambridge, MA: MIT Press.



- Salaberry, R., & L◌́pez-Ortega, N. (1998). Accurate L2 production across language tasks:Focus on form, focus on meaning and communicative control. The Modern Language Journal, 82, 514–532.
- Salgado-Robles, F. (2011). The Acquisition of Sociolinguistic Variation by Learners of Spanish in a Study Abroad Context. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville.
- Salgado-Robles, F., & Ibarra, C. E. (2012). “Les voy a echar de menos cuando regrese a los Estados Unidos”: Adquisici◌́n de la variaci◌́n dialectal por aprendientes de espa◌̃ol en un contexto de inmersi◌́n. Ogigia: Revista Electr◌́nica de Estudios Hispánicos, 11, 61–77.
- Samper Padilla, J. A. (2011). Sociophonological variation and change in Spain. In M. DíazCampos (Ed.), The Handbook of Hispanic Sociolinguistics (pp. 98–120). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Sánchez, R. (1981). Spanish for native speakers at the university: Suggestions. In G. Valdés, Lozano, & R. García -Moya (Eds.), Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods (pp. 91–100). New York: Teachers College Press.
- Sandy, S. (1997). L’emploi variable de la particule nègative ne dans le parler des francoontariens adolescents. Unpublished master’s thesis, York University, Toronto, Ontario.
- Sankoff , D., & Laberge, S. (1978). The linguistic market and the statistical explanation of variability. In D. Sankoff (Ed.), Linguistic Variation: Models and Methods (pp. 239–250). New York: Academic Press.
- Sankoff , D., Tagliamonte, S., & Smith, E. (2005). Goldvarb X:



A variable rule application for Macintosh and Windows [Computer soft ware]. Department of Linguistics, University of Toronto.

- Sankoff , D., Tagliamonte, S., & Smith, E. (2012). Goldvarb LION: A variable rule application for Macintosh. Department of Linguistics, University of Toronto.
- Sankoff , G., & Cedergren, H. (1971). Some results of a sociolinguistic study of Montreal French, in Regna Darnell (ed.), Linguistic Diversity in Canadian Society (pp. 61–87). Edmonton: Linguistic Research.
- Sankoff , G., & Vincent, D. (1977). L'emploi productif du ne dans le français parléà Montréal. Français (Le) Moderne Paris, 45 (3), 243–256.
- Santa Ana, O. (1992). Chicano English evidence for the exponential hypothesis: A variable rule pervades lexical phonology. Language Variation and Change, 4, 275–288.
- Sanz, C., & Morgan-Short, K. (2004). Positive evidence versus explicit rule presentation and explicit negative feedback: A computer-assisted study. Language Learning, 54, 35–78.
- Saville-Troike, M. (1989). The ethnography of communication. New York: Basi.
- Sax, K. (2003). Acquisition of stylistic variation in American learners of French. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Schauer, G. A. (2004). May you speak louder maybe?



Interlanguage pragmatic development in requests. In S. H. Foster-Cohen, M. Sharwood Smith, A. Sorace, & M. Ota (Eds.), EUROSLA Yearbook No. 4 (pp. 253–273). Amsterdam: John Benjamins.

- Schauer, G. A. (2009). Interlanguage pragmatic development: The study abroad context. London: Continuum International.
- Schermerhorn, R. (1970). Comparative ethnic relations. New York: Random House.
- Schilling-Estes, N. (2004). Investigating stylistic variation. In J. K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (Eds.), The Handbook of Language, Variation and Change (pp. 375– 401). Malden, MA: Blackwell.
- Schmidt, L. B. (2009). The effect of dialect familiarity via a study abroad experience on L2 comprehension of Spanish. In J. Collentine et al. (Eds.), Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 143–154). Somerville, MA: Cascadilla.
- Schmidt, L. B. (2011). Acquisition of dialectal variation in a second language: L2 perception of aspiration of Spanish /s/. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Schmidt, L. B. (2014). Contextual variation in L2 Spanish: Voicing assimilation in advanced learner speech. Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 7(1), 77–114.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), Sociolinguistics and Language Acquisition (pp. 137–174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. Annual Review of Applied Linguistics, 13 (1), 206–226.



- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), Attention and Awareness in Foreign Language Learning (pp. 1–63). Manoa, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schumann, J. (1978a). The pidginization process. Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, J. (1978b). The acculturation model for second-language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.), Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching (pp. 27–50). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1979). The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. W. Andersen (Ed.), The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages (pp. 3–32). Washington, DC: TESOL.
- Schumann, J. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7, 379–392.
- Schwenter, S. (1994a). The grammaticalization of an anterior in progress: Evidence from a peninsular Spanish dialect. Studies in Language, 18, 71–111.
- Schwenter, S. (1994b). “Hot news” and the grammaticalization of perfects. Linguistics, 32, 995–1028.
- Schwenter, S. A. (2006). Null objects across South America. In



T. L. Face & C. A. Klee (Eds.), Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium (pp. 23–36). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Schwenter, S. A., & Torres-Cacoullos, R. (2008). Defaults and indeterminacy in temporal grammaticalization: The ‘perfect’ road to perfective. Language Variation and Change, 20, 1–39.
- Sedano, M. (1994). El futuro morfolٌgico y la expresiٌn ir a + infi nitivo en el espaٌol hablado de Venezuela. Verba, 21, 225–240.
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fl uency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. Studies in Second Language Acquisition, 26 (2), 173–199.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (3), 209–232.
- Selinker, L., & Douglas, D. (1985). Wrestling with ‘context’ in interlanguage theory. Applied Linguistics, 6, 190–204.
- Serrano, M. J. (1994). Del pretérito indefi nido al pretérito perfecto: Un caso de cambio y gramaticalizaciٌn en el espaٌol de Canarias y Madrid. Lingüيstica Espaٌola Actual, 16, 37–57.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. Studies in Second Language Acquisition, 15 (2), 165–179.
- Shively, R. L., & Cohen, A. D. (2008). Development of Spanish requests and apologies during study abroad. Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura, 13 (20), 57–118.



- Siegal, M. (1994). Looking East: Learning Japanese as a second language in Japan and the interaction of race, gender and social context. Unpublished doctoral dissertation, University of California,

Berkeley.

- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. Applied Linguistics, 17, 356–382.
- Silva-Corvalán, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. Language Variation and Change, 6, 255–272.
- Skehan, P. (1989). Individual diff erences in second-language learning. London: Edward Arnold.
- Skinner, B. F. (1957). Verbal behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, D. M. (1972). Some implications for the social status of pidgin languages. In P. Smith & R. Shuy (Eds.), Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis (pp. 47–56). Washington DC: Georgetown University Press.
- Sokolik, M., & Smith, M. (1992). Assignment of gender to French nouns in primary and secondary language: A connectionist model. Second Language Research, 8, 39–58.
- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), International Handbook of English Language Teaching (pp. 271–288). New York: Springer.
- Speas, P. (2001). Constraints on null pronouns. In G. Legendre, J. Grimshaw, & S. Vikner (Eds.), Optimality-Th eoretic Syntax (pp. 393–426). Cambridge, MA: MIT Press.



- Squires, L. (2013). It don’t go both ways: Limited bidirectionality in sociolinguistic perception. Journal of Sociolinguistics, 17, 200–237.
- Stauble, A. (1981). A comparative study of a Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum: Verb phrase morphology. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Los Angeles.
- Stauble, A. M. E. (1978). The process of decreolization: A model for second language development. Language Learning, 28 (1), 29–54.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & Seidlhofer (Eds.), Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural Theory and Second Language Learning (pp. 97–114). New York: Oxford University Press.
- Swain, M., & Deters, P. (2007). “New” mainstream SLA theory: Expanded and enriched. The Modern Language Journal, 91, 820–836.
- Tagliamonte, S. A. (2012). Variationist sociolinguistics: Change, observation, interpretation. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Tanaka, N. (1988). Politeness: Some problems for Japanese speakers of English. Association of Language Teachers, 9 (2), 81.



- Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. In H. D. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), On TESOL ’77: Teaching and Learning English as a Second Language (pp. 194–203). Washington, DC: TESOL.

- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. Language Learning, 29, 181–191.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. Language Learning, 12, 69–84.
- Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: A study of style-shift ing in morphology and syntax. Language Learning, 35, 373–404.
- Tarone, E. (1988). Variation in interlanguage. London: Arnold.
- Tarone, E. (1989). Accounting for style-shift ing in interlanguage. In S. Gass, C. Madden, R. Preston, & L. Selinker (Eds.), Variation in Second Language Acquisition (Vol. 2) (pp. 13–21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. In E. Hinkel (Ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (pp. 485–502). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research 1997– 2007. The Modern Language Journal, 91, 837–848.
- Tarone, E., & Liu, G. (1995). Social context, variation and SLA theory. In G. Cook & B. Seidhofer (Eds.), Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson (pp. 107–124). Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E., & Parrish, B. (1988). Task-related variation in interlanguage: The case of articles. Language Learning, 38, 21–43.



- Tennant, J. (19 95). Variation morphophonologique dans le français parlè des adolescents de North Bay (Ontario). Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto,Canada.
- Tesar, B. B., & Smolensky, P. (1993). The learnability of Optimality Theory: An algorithm and some basic complexity results. Technical Report Cu-CS-687–93. Boulder, CO: University of Colorado at Boulder.
- Theodórsdóttir, G. (2011a). Language learning activities in real-life situations: Insisting on TCU completion in second language talk. In G. Pallotti & J. Wagner (Eds.), L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives (pp. 185–208). Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center.
- Theodórsdóttir, G. (2011b). Second language interaction for business and learning. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. P. Doehler (Eds.), L2 Interactional Competence and Development (pp. 93–116). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Thibault, P., & Vincent, D. (1990). La Collecte des Donné es: Caracté risation de L'Enquê te. Un corpus de français parlé: Québec.
- Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced French as a second language. IRAL—International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42 (4), 365–382.
- Thumboo, E. (Ed.). (2001). The three circles of English: Language specialists talk about the English language. Lancaster, UK: UniPress.



- Tippets, I., & Schwenter, S. (2007). Relative animacy and diff erential object marking in Spanish. Paper presented at New Ways of Analyzing Variation (NWAV) 36, Philadelphia, PA.
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science

and second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition , 16, 183–203.

- Toohey, K. (1998). “Breaking them up, taking them away”: Constructing ESL students in grade one. TESOL Quarterly, 32 (1), 61–84.
- Torres-Cacoullos, R. (2000). Grammaticization, Synchronic Variation, and Language Contact: A Study of Spanish Progressive –ndo Constructions (Vol. 52). John Benjamins Publishing.
- Torres-Cacoullos, R., & Travis, C. E. (in press). Subject pronoun realization in Spanish and English: Assessing inter-linguistic functional equivalence via intra-linguistic inherent variability. In A. M. Carvalho, R. Orozco, & N. L. Shin (Eds.), Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-Dialectal Perspective .
- Trahey, M., & White, L. (1993). Positive evidence and preemption in the second language classroom. Studies in Second Language Acquisition, 15, 181–204.
- Train, R. W. (2002). The (non)native standard language in foreign language education: A critical perspective. In C. Blyth (Ed.), The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker (pp. 3–40). Boston: Heinle.
- Travis, C. E. (2007). Genre eff ects on subject expression in Spanish: Priming in narrative and conversation. Language Variation and Change, 19, 101–135.



- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. Language in Society, 1 (2), 175–195.
- Trudgill, P. (1974). The social diff erentiation of English in Norwich. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trudgill, P. (1977). Language disadvantage: Further discussion. Northern Ireland. Speech and Language Forum Journal, 3, 37–43.
- Trudgill, P. (1992). Introducing language and society. New York: Penguin English.
- Uritescu, D., Mougeon, R., & Handouleh, Y. (2002). Le comportement du schwa dans le français parlé par les élèves des programmes d'immersion française. In C. Tatilon & A. Baudot (Eds.), La Linguistique fonctionnelle au tournant du siècle. Actes du Vingt-quatrie'me Colloqueinternational de linguistique fonctionnelle (pp. 335–346). Toronto: Editions du GREF.
- Uritescu, D., Mougeon, R., Rehner, K., & Nadasdi, T. (2004). Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by French immersion students. Special Issue of the International Review of Applied Linguistics, 42 (4), 346–364.
- Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. The Modern Language Journal, 79 (3), 299–328.
- Valdés, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. Colombi, F. X. Alarcón, & J. A. Fishman (Eds.), La Enseñanza del Español a Hispanohablantes: Praxis y Teoría (pp. 8–44). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Valdés, G., González, S. V., García, D. L., & Márquez, P.



(2003). Language ideology: The case of Spanish in departments of foreign languages. Anthropology & Education Quarterly, 34 (1), 3–26..

- Valdman, A. (1975). Error analysis and pedagogical ordering. In S. P. Corder & E. Roulet (Eds.), Some Implications of Linguistic Theory for Applied Linguistics (pp. 105–125). Paris: Didier.
- Valdman, A. (1976). Variation linguistique et norme pédagogique dans l'enseignement du française langue étrangère. Bulletin de la Fédération Internationale des Professeurs de Française, 12–13, 52–64.
- Valdman, A. (1988). Classroom foreign language learning and language variation: The notion of pedagogical norms. World Englishes, 7 (2), 221–236.
- Valdman, A. (2002). The acquisition of sociostylistic and sociopragmatic variation by instructed second language learners: The elaboration of pedagogical norms. In C. Blyth (Ed.), The Sociolinguistics of Foreign-Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-Native, and the Non-Native Speaker (pp. 57–78). Boston: Heinle.
- Van Compernolle, R. A. (2008). Morphosyntactic and phonological constraints on negative particle variation in French-language chat discourse. Language Variation and Change, 20, 317–339.



- van Gelder, T., & Port, R. (1995). It's about time: Overview of the dynamical approach to cognition. In R. Port & T. van Gelder (Eds.), Mind as motion: Explorations in the dynamics of cognition (pp. 1–43). Cambridge: MIT Press.
- VanPatten, B. (1987). Classroom learners' acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns. In B. VanPatten, T. Dvorak, & J. F. Lee (Eds.), Foreign Language Learning: A Research Perspective (pp. 61–75). Rowley, MA: Newbury House.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology. Consciousness in Second Language Learning, AILA Review, 11, 27–36.
- VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2004). Input and output in establishing form-meaning connections. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition (pp. 29–47). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VanPatten, B., & Borst, S. (2012a). The roles of explicit information and grammatical sensitivity in the processing of clitic direct object pronouns and word order in Spanish L2. Hispania, 95, 270–284.
- VanPatten, B., & Borst, S. (2012b). The roles of explicit information and grammatical sensitivity in processing instruction: Nominative-accusative case marking and word order in German L2. Foreign Language Annals, 45 (1), 92–109.
- VanPatten, B., & Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. Studies in Second Language Acquisition, 15, 225–



243.

- VanPatten, B., & Jegerski, J. (Eds.). (2010). Research in Second Language Processing and Parsing (Vol. 53). Amsterdam: Benjamins.
- VanPatten, B., & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. Studies in Second Language Acquisition, 18 (4), 495–510.
- VanPatten, B., & Uludag, O. (2011). Transfer of training and processing instruction: From input to output. System, 39 (1), 44–53.
- Veguez, R. (1984). The oral profi ciency interview and the junior year abroad: Some unexpected results. Paper presented at the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language.
- Verspoor, M., Lowie, W., & van Dijk, M. (2008). Variability in second language development from a dynamic systems perspective. The Modern Language Journal, 92, 214–231.
- Villa, D. J. (1996). Choosing a “standard” variety of Spanish for the instruction of native Spanish speakers in the US. Foreign Language Annals, 29 (2), 191–200.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, S. E., & Sankoff , G. (2011). Age grading in the Montreal French infl ected future. Language Variation and Change, 23 (3), 275.
- Wales, M. L. (2002). The relative frequency of the synthetic and composite futures in the newspaper Ouest-France and some



observations on distribution. French Language Studies, 12, 73–93.

- Wardhaugh, R. (2010). An introduction to sociolinguistics. West Sussex, UK: Wiley.
- Warga, M., &Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. Intercultural Pragmatics, 4 (2), 221–251.
- Weedon, C. (1987). Feminist practice and post-structuralist theory. Oxford: Blackwell.
- Weinberger, S. H. (1987). The influence of linguistic context on syllable simplifi cation. In Ioup & S. Weinberger (Eds.), Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System (pp. 401–417). Cambridge, MA: Newbury House.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1980). The significance of dialogue in Vygotsky's account of social, egocentric, and inner speech. Contemporary Educational Psychology, 5, 150–162.
- White, L. (2003). Second language acquisition and Universal Grammar. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, E. W. (2010). Dominican Spanish intonation. In P. Prieto (Ed.), Transcription of Intonation of the Spanish Language (pp. 123–153). München: Lincom Europa.
- Wode, H. (1977). Four early stages in the development of L1 negation. Journal of Child Language, 4 (1), 87–102.
- Wolfram, W. (1985). Variability in tense marking: A case for the obvious. Language Learning, 35 (2), 229–253.
- Wolfram, W., Christian, D., & Hatfi eld, D. (1986). The English of adolescent and young adult Vietnamese refugees in the United



States. World Englishes, 5 (1), 47–60.

- Wong, W. (2004). Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input. In B. VanPatten (Ed.), Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary (pp. 187–205). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woolsey, D. (2008). From theory to research: Contextual predictors of estar + adjective and the study of SLA of Spanish copula choice. Bilingualism: Language and Cognition, 11, 277–296.
- Yonekawa, A. (1998). Wakamonogo o Kagaku Suru. Tokyo: Meiji Shoin.
- Young, R. (1988). Variation and the Interlanguage Hypothesis. Studies in Second Language Acquisition, 10 (3), 281–302.
- Young, R. (1991). Variation in interlanguage morphology. New York: Peter Lang.
- Yu, C., Ballard, D. H., & Aslin, R. N. (2005). The role of embodied intention in early lexical acquisition. Cognitive Science, 29 (6), 961–1005.
- Zampini, M. (1994). The role of native language transfer and task formality in the acquisition of Spanish spirantization. Hispania, 77, 470–481.
- Zhang, Q. (2005). A Chinese yuppie in Beijing: Phonological variation and the construction of a new professional identity. Language in Society, 34 (3), 431–466.
- Zuengler, J. (1982). Applying Accommodation Theory to



variable performance data in L2.

- Studies in Second Language Acquisition, 4, 181–192.
- Zuengler, J. (1991). Accommodating in native-nonnative interactions: Going beyond the "what" to the "why" in second-language research. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coup land (Eds.), Contexts of Accommodation (pp. 223–244). New York: Cambridge University Press.

اللغويات الاجتماعية واكتساب اللغة الثانية

إن تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة لا تعطي أهمية للغويات الاجتماعية. وهذا الكتاب هو كتاب جامعي يصل بين اللغويات الاجتماعية وعلم اكتساب اللغة الثانية، كما يستعرض أسس اللغويات الاجتماعية، ويقدم إيضاحًا لنظريات متعددة في اللغات الثانية ذات الصلة بالعوامل الاجتماعية، ويلخص الكم المتزايد



من البحوث التجريبية بما في ذلك أمثلة من لغات متعددة ويناقش تطبيقات اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية. وقد كتب هذا الكتاب لقراء ذوي تخصص عميق في هذا الميدان، وهذا العمل مناسب جدًّا لطلاب المستويات العليا الجامعية أو طلاب الدراسات العليا في تخصص اكتساب اللغة الثانية والتعليم.

وقد جاء هذا الكتاب ليبرز للمهتمين أهمية اللغويات الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية. وقد ابتدأ الكتاب بتمهيد للموضوع متضمنا الإجابة عن السؤال: ماذا تعني اللغويات الاجتماعية لمتعلم اللغة الثانية. وقد خصص الكتاب مكانًا للحديث عن انعكاس الخصائص الاجتماعية على التنوع اللغوي. وفصل الحديث عن دور الجنس، ودور العمر، ودور العرقية في التنوع اللغوي. وقد تحدث الكتاب عن بعض البحوث التجريبية في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية، ودور الدراسة في الخارج في اكتساب الكفاية اللغوية الاجتماعية. كما تطرق الكتاب لدمج اللغويات الاجتماعية في فصول تعليم اللغة الثانية.

